LUIZ EDUARDO MENESES DE OLIVEIRA

A INSTITUIÇÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS NO BRASIL:

o caso da Língua Inglesa (1809-1890)

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

PUC/SP
São Paulo, 2006

LUIZ EDUARDO MENESES DE OLIVEIRA

A INSTITUIÇÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS NO BRASIL:

o caso da Língua Inglesa (1809-1890)

Tese apresentada à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Odair Sass.

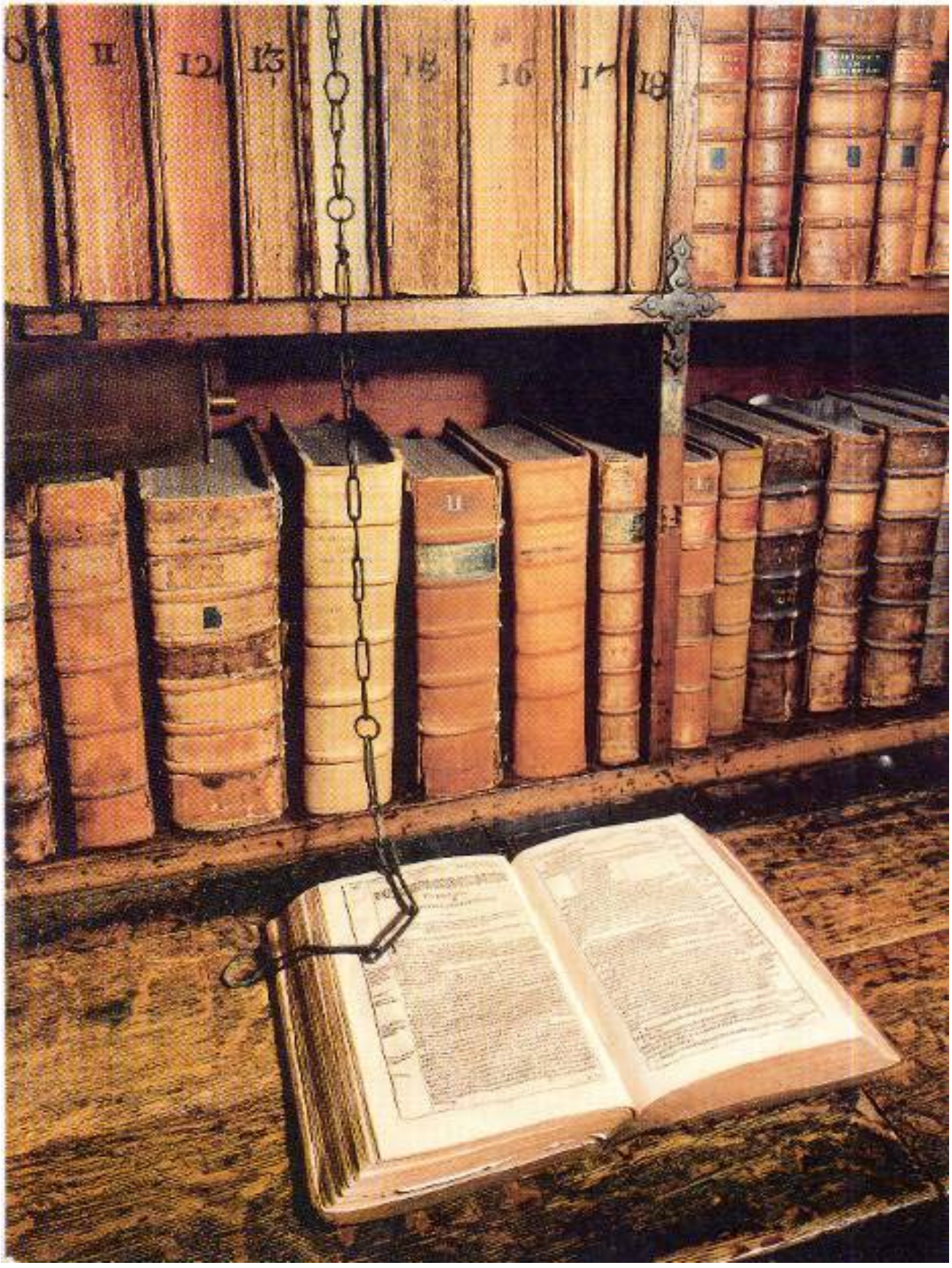
PUC/SP
São Paulo, 2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Luiz Eduardo Meneses de
A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890) / Luiz Eduardo Meneses de Oliveira. – São Paulo, SP: [s.n.], 2006.

Orientador: Odair Sass
Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

1. Línguas Vivas. 2. Ensino de Inglês. 3. Disciplina Escolar. 4. Instrução Pública. 5. História da Educação. I. Sass, Odair. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. II. Título.


11
12
13
16
17
18

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Odair Sass (PUC/SP)

Profa. Dra. Mirian Jorge Warde (PUC/SP)

Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. (PUC/SP)

Profa. Dra. Maria do Carmo Martins (UNICAMP)

Prof. Dr. John Milton (USP)

RESUMO

Este trabalho investiga o processo de institucionalização do ensino das Línguas Vivas no Brasil, bem como de sua configuração como disciplina escolar, observando o caso específico da Língua Inglesa, de 1809 a 1890, no intuito de estabelecer uma periodização relacionada às principais finalidades assumidas pelo ensino daquelas Línguas no sistema de Instrução Pública do país.

Palavras-chave: Línguas Vivas; Ensino de Inglês; Disciplina Escolar; Instrução Pública; História da Educação.

ABSTRACT

This work investigates the process of institutionalization of the teaching of Modern Languages in Brazil, as well as of its configuration as a school subject, observing the specific case of the English Language, from 1809 to 1890, with the purpose of establishing a periodization related to the main finalities assumed by those Languages in the system of Public Instrucion of the country.

Keywords: Modern Languages; English Teaching; School Subject; Public Instruction; History of Education.

Esta tese é dedicada a Flávia, minha namorada.

AGRADECIMENTOS

Depois de concluído este trabalho, sinto-me na obrigação de não agradecer aos arquivos e bibliotecas, como é costume, bem como aos seus funcionários, principalmente os responsáveis pelo setor de obras raras da PUC-SP, onde passei a maior parte dos meus dias de 2003 e 2004, pelos maus tratos, mau humor e, principalmente, desrespeito em relação ao pesquisador. A exceção fica por conta de Anna Maria Jardim Naldi, Coordenadora do Acervo Geral da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que, com sua simpatia carioca, permitiu que eu fotografasse alguns dos raros Compêndios daquele precioso e ainda inexplorado acervo.

Por outro lado, devo agradecimentos especiais à Universidade Federal de Sergipe, instituição onde passei a maior parte da minha vida – seja como aluno de Letras (Inglês-Português), de 1986 a 1990, de Direito, de 1992 a 1996, ou Professor de Literatura Inglesa e Teoria Literária, desde 1994 –, que tornou possível esta qualificação profissional com boas condições de trabalho, uma vez que manteve meus vencimentos em dia; ao Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento (UFS), por me fazer ver, tal como eu desconfiava desde o Mestrado, que o meu campo de pesquisa era mesmo a História da Educação; ao Prof. Dr. Kazumi Munakata (PUC/SP), por me apresentar à história das disciplinas escolares; à Profa. Dra. Mirian Warde (PUC/SP), pelas primeiras orientações; à Profa. Dra. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (USP), pelas preciosas observações no Exame de Qualificação; e finalmente ao Prof. Dr. Odair Sass (PUC/SP), meu orientador, pela compreensão, paciência, leitura cuidadosa dos meus textos e, sobretudo, amizade.

SUMÁRIO

RESUMO/ABSTRACT.....P. 1
DEDICATÓRIA.....P. 2
AGRADECIMENTOS.....P.3
SUMÁRIO.....P. 4
ABREVIATURAS.....P. 6
INTRODUÇÃO GERAL.....P. 7
1. PLANO DO TRABALHO.....P. 7
2. DO CONCEITO DE DISCIPLINA ESCOLAR.....P. 9
3. DAS FINALIDADES DO ENSINO.....P. 16
4. DA PERIODIZAÇÃO.....P. 18
5. DA LEGISLAÇÃO.....P. 23
6. DOS COMPÊNDIOS.....P. 26

PARTE I

O LUGAR DAS LÍNGUAS VIVAS NA FORMAÇÃO DO ESTADO DO BRASIL

1. INTRODUÇÃO.....P. 31
2. AS LÍNGUAS VIVAS E A INSTRUÇÃO MILITAR.....P. 34
3. AS LÍNGUAS VIVAS E OS CURSOS CIRÚRGICOS.....P. 51
4. AS LÍNGUAS VIVAS E AS AULAS DE COMÉRCIO.....P. 55
5. PROFISSÃO: INTÉRPRETE.....P. 69
6. AS PROFESSORAS E PROFESSORES PARTICULARES DE LÍNGUA INGLESA.....P. 73
7. AS CADEIRAS PÚBLICAS DAS LÍNGUAS FRANCESA E INGLESA DA CORTE.....P. 80
8. OS PROFESSORES PÚBLICOS DAS LÍNGUAS FRANCESA E INGLESA DA CORTE.....P. 88
9. AS LÍNGUAS VIVAS E OS COLÉGIOS E SEMINÁRIOS.....P. 96
10. AS LÍNGUAS VIVAS E OS CURSOS JURÍDICOS.....P. 106
11. AS CADEIRAS DE FRANCÊS DAS PROVÍNCIAS DO IMPÉRIO.....P. 115
12. O PROBLEMA DAS CADEIRAS DE INGLÊS.....P. 122

PARTE II

AS LÍNGUAS VIVAS E A INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA

1. INTRODUÇÃO.....P. 132
2. O COLÉGIO DE PEDRO II.....P.142
2.1. A CRIAÇÃO DA CADEIRA DE ALEMÃO.....P. 150
2.2. O SISTEMA DO ESTUDO SIMULTÂNEO.....P. 154
3. RUMO À CENTRALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA.....P. 159
2.1. A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DA CORTE.....P. 174

2.2. EUZÉBIO DE QUEIROZ E A INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DO MUNICÍPIO DA CORTE.....P. 182

2.3. A POLÍTICA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DOS SAQUAREMAS.....P. 207

4. RUMO À LIBERDADE DO ENSINO .....P. 220

4.1. O ENSAIO LIBERAL DE 1864.....P. 224

4.2. A INSTITUIÇÃO DO ENSINO DAS LITERATURAS ESTRANGEIRAS P.236

4.3. A CONSAGRAÇÃO DA LIBERDADE DO ENSINO .....P. 245

4..4. O ENSINO PRÁTICO DAS LÍNGUAS VIVAS P.272

PARTE III

LÍNGUAS VIVAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IMPÉRIO

1. INTRODUÇÃO.....P. 294

2. AS LÍNGUAS VIVAS NOS EXAMES GERAIS DE PREPARATÓRIOS .....P. 302

3. AS LÍNGUAS VIVAS NA FORMAÇÃO DOS ENGENHEIROS .....P. 319

4. AS LÍNGUAS VIVAS NA FORMAÇÃO DOS PADRES.....P. 332

5. AS LÍNGUAS VIVAS E AS NOVAS PROFISSÕES.....P. 334

6. OS INTÉRPRETES E TRADUTORES DO IMPÉRIO.....P. 339

ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: FOLHA DE ROSTO DA *GRAMMATICA INGLEZA ORDENADA EM PORTUGUEZ* (1762).....P. 50

FIGURA 2: FOLHA DE ROSTO DA *GRAMMATICA ANGLO-LUSITANICA & LUSITANO-ANGLICA* (1759).....P. 68

FIGURA 3: FOLHA DE ROSTO DA *ARTE INGLEZA* (1827).....P. 95
FIGURA 4: FOLHA DE ROSTO DO *COMPENDIO DA GRAMMATICA INGLEZA E PORTUGUEZA* (1820).....P. 105
FIGURA 5: FOLHA DE ROSTO DAS *PRIMEIRAS REGRAS DA LINGUA INGLEZA* (1841).....P. 130
FIGURA 6: FOLHA DE ROSTO DAS *ESTAÇÕES DE THOMSON* (1855).....P. 206
FIGURA 7: FOLHA DE ROSTO DO *COMPENDIO DA GRAMMATICA INGLEZA* (1862).....P. 219
FIGURA 8: FOLHA DE ROSTO DA *GRAMATICA PRATICA DA LINGUA INGLEZA* (1927).....P. 235
FIGURA 9: FOLHA DE ROSTO DA *COLLECTION OF CLASSICAL EXTRACTS* (1870).....P. 318
FIGURA 10: FOLHA DE ROSTO DA *SELECTA ALNGLO-AMERICANA* (1870).....P. 331
FIGURA 11: FOLHA DE ROSTO DO *SYSTEMA PRATICO E THEORICO PARA APRENDER A LINGUA INGLEZA* (1871).....P. 338
FIGURA 12: FOLHA DE ROSTO DO *NOVO METHODO PRATICO E FACIL PARA SE APRENDER A LINGUA INGLEZA* (1873).....P. 342
CONCLUSÃO.....P. 343

REFERÊNCIAS.....P. 359

1. BIBLIOGRAFIA.....P. 359

2. FONTES.....P. 363

2.1. PEÇAS LEGISLATIVAS.....P. 363

2.2. PERIÓDICOS.....P. 370

2.3. COMPÊNDIOS.....P. 370

2.4. OBRAS DO PERÍODO ESTUDADO.....P. 372

ABREVIATURAS

AC

Assembléia Constituinte de 1823

AL

Almanak Laemmert

APB

Annaes do Parlamento Brazileiro

CLB

Colecção das Leis do Brazil

CLIB

Coleção das Leis do Imperio do Brasil

CLP

Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva.

LB

Legislação Brazileira, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., etc., do Imperio do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo.

EUC

Estatutos da Universidade de Coimbra compilados debaixo da immediata e suprema inspecção de El Rei D. José I Nosso Senhor pela Junta de Providencia Literaria creada pelo mesmo senhor para a restauração das Sciencias, e Artes Liberaes nestes Reinos, e todos Seus Dominios ultimamente roborado por Sua Magestade na sua Lei de 28 de agosto deste presente anno (1772).

OPM

Organizações e programas ministeriais: regime parlamentar no Império.

RM

Relatórios ministeriais

RP

Relatórios provinciais

INTRODUÇÃO GERAL*

1. PLANO DO TRABALHO

Este trabalho investiga o processo de institucionalização do ensino das Línguas Vivas no Brasil, bem como de sua configuração como disciplina escolar, observando o caso específico da Língua Inglesa, de 1809 a 1890, no intuito de estabelecer uma periodização relacionada às principais finalidades assumidas pelo ensino daquelas Línguas no sistema de Instrução Pública do país. Sua principal fonte documental é a legislação referente à matéria, sendo também usados Planos de Estudos, Programas de Ensino, atas de sessões parlamentares, de reuniões da congregação do Colégio de Pedro II, relatórios de Ministros do Império, de Presidentes de Província, de Inspetores Gerais da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de comissões especiais de Instrução Pública e Compêndios de Inglês, dentre outros gêneros da literatura pedagógica da época.

A opção pelo estudo do processo de institucionalização das Línguas Vivas, e não da Língua Inglesa – como eu havia planejado quando ingressei no Doutorado, e tinha ensaiado em minha Dissertação de Mestrado, defendida em 1999 no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas e intitulada *A historiografia brasileira da literatura inglesa*: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951) – deve-se ao fato de que a legislação, Planos e Programas de ensino, bem como as outras fontes utilizadas referentes à Língua Inglesa, são os mesmos para as demais Línguas Vivas, e em alguns casos para as Línguas Mortas e a Nacional, o que faz com que haja uma "solidariedade didática" entre tais matérias[1]. Dessa forma, sem acarretar maiores esforços, algo inevitável com a ampliação do campo de investigação, mantive o objetivo de analisar

* Esta Tese vincula-se ao projeto "Americanismo e Educação: a fabricação do homem novo", coordenado pela Professora Drª. Mirian Jorge Warde, o qual dá sustentação ao convênio estabelecido entre o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e a Universidade Federal de Sergipe, com financiamento da CAPES/PROCAD (Programa de Cooperação Acadêmica).

[1] A respeito da noção de "solidariedade didática", Chervel (1990: 215) afirma que a mesma "disciplina", "no sentido forte do termo", pode repartir-se entre a quase totalidade das "matérias", ou das "disciplinas" em seu sentido "fraco": "além de a história, a geografia, a filosofia (por antecipação), as línguas antigas e as línguas vivas poderem se prestar a um apoio mútuo, os processos interdisciplinares foram muito pouco esclarecidos para que não se reserve a essa rubrica 'transversal' um lugar na história das disciplinas".

o caso particular da Língua Inglesa, servindo-me, além das fontes que tratam genericamente do ensino das Línguas, dos Compêndios de Inglês da época.

A expressão "Línguas Vivas", que se refere ao Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano ou qualquer outro idioma oficial ainda em uso, em oposição a "Línguas Mortas" e "Língua Nacional", foi adotada na legislação brasileira até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, quando foi substituída por "Línguas Estrangeiras Modernas" (Chagas, 1967: 124). Hoje em dia, é comum, no Brasil, o uso de "Línguas Modernas", o que não ocorre em Portugal ou na França, onde se mantém a expressão "Línguas Vivas". Optamos por esta pelo caráter histórico do presente trabalho, que busca ser fiel ao vocabulário da época de que trata.

Obedecendo a tal fidelidade, duas convenções foram adotadas. A primeira delas refere-se às transcrições dos textos das fontes, nas quais a ortografia e a pontuação original foram mantidas, apesar de terem sido consultadas algumas edições que não mais representavam a escrita do período, como a da *Colecção das Leis do Brazil* referente a 1809, publicada somente em 1891. No caso dos nomes próprios dos autores, professores e políticos citados, nem sempre foi possível recuperar a grafia da época. A segunda convenção relaciona-se com o sentido histórico de certos termos, conceitos, expressões ou profissões que deixaram de ser usados ou mudaram de significado, tais como Aula, Cadeira, Literatura, Instrução Pública, Primeiras Letras, dentre outros, os quais são grafados com maiúscula[2]. Tanto quanto possível, as datas biográficas dos autores, professores ou políticos que de alguma forma são relevantes no processo de institucionalização das Línguas Vivas no Brasil foram mencionadas, bem como o ano da primeira edição de suas obras. Quanto às traduções dos textos estrangeiros referidos ou citados, são de inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

Optou-se, aqui, por uma exposição mais cronológica do que temática. Tal opção justifica-se pela dificuldade de identificar, organizar, delimitar e definir um tema sobre o

[2] Com maiúscula são grafados também os nomes das matérias de ensino. Uma exceção é o caso da palavra "lugar", que, além da acepção corrente, é empregada no Brasil oitocentista com três outros significados: de "cargo", "posto" ou profissão, como em "concurso para lugar de professor"; de delimitação geográfica específica, em contraposição a cidades e "vilas", como na Lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu Escolas de Primeiras Letras "em todas as cidades, vilas e lugares"; e de trecho escolhido de qualquer texto, como na Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, a qual mandava que, na tradução dos "lugares", o alunos deveriam conhecer o gênio e o "idiotismo" da Língua. Diante dessa variedade de significados, preferi grafá-la com minúscula.

qual muito pouco se sabe, ou se tem escrito, principalmente no Brasil, o que fez com que os movimentos interpretativos do texto fossem precedidos de etapas descritivas, as quais, em si mesmas, não deixam de ter um caráter seletivo, condicionado pela especificidade do objeto da investigação. Assim, por mais que a linguagem adotada tenha buscado ser direta e objetiva, tornou-se às vezes necessariamente burocrática pela principal fonte de que se utiliza: as leis sobre Instrução Pública, que são identificadas por números e datas e divididas por artigos e parágrafos, além de permeadas pelas estruturas retóricas de praxe.

Sendo muitas as peças legislativas citadas ou analisadas, o sistema de referências adotado vale-se de abreviaturas que representam seus tipos principais, tais como CLIB (Coleção das Leis do Império do Brasil), APB (Anais do Parlamento Brasileiro), RM (Relatório Ministerial). No caso das Coleções de Leis, apenas o ano da publicação é indicado, diferentemente das outras peças, nas quais é indicado também o número da(s) página(s). O motivo da omissão deve-se ao fato de que, no corpo do texto, são já mencionados o ano de cada lei, seu número, artigos e parágrafos respectivos.

O trabalho divide-se em três partes. A primeira procura situar o lugar das Línguas Vivas no processo de formação do Estado do Brasil, desde o governo joanino e do seu filho e sucessor, D. Pedro I, quando foram criadas as primeiras Cadeiras de Línguas Vivas, até o período regencial, época em que se instituiu a Instrução Secundária no país, com a fundação do Colégio de Pedro II. A segunda tem o objetivo de verificar o modo como a Instrução Secundária relacionou-se com o projeto político do Partido Conservador, em seu intuito de formar os espíritos daqueles que iriam, mais tarde, assumir posições eminentes, exercendo as “profissões litterarias” em nome do Estado Imperial. Interessa, neste caso, analisar as mudanças de finalidade do ensino das Línguas Vivas. A terceira e última parte do trabalho busca identificar o papel da exigência do conhecimento daquelas Línguas na formação de algumas profissões do Império brasileiro.

2. DO CONCEITO DE DISCIPLINA ESCOLAR

Ao contrapor os dois principais modelos explicativos sobre as “matérias escolares” na Inglaterra, denominados pelo autor como “perspectiva sociológica” e “filosófica”, em artigo de 1981 publicado no *British Journal of Sociology of Education*, Goodson (1990:

233) critica o segundo pela sua implicação de que uma "disciplina intelectual" é criada e sistematicamente definida por uma comunidade de estudiosos ("scholars") locada em um departamento universitário, sendo depois "traduzida" ou simplificada para uso escolar, posição semelhante à de um autor francês, Yves Chevellard (1985), para quem a escola é um dispositivo que seleciona e transforma os saberes produzidos pelos intelectuais com o intuito de torná-los assimiláveis pelos jovens estudantes por meio de uma "transposição didática".

Para o autor inglês, os precursores da "perspectiva sociológica" teriam sido Marx e Gramsci, os quais viam a educação na sociedade capitalista como um "instrumento da classe dominante", uma vez que apenas o conhecimento disponível para certos grupos detentores do poder alcança o estatuto "escolar", enquanto o de outros não. Os avanços mais recentes são exemplificados pelo autor com os artigos reunidos em *Knowledge and control*, volume organizado por M.F.D. Young em 1971. Tais artigos repercutem o seguinte argumento de Bernstein: "a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social" (apud Goodson, 1990: 230-231).

Goodson aceita de forma geral tal perspectiva, mas adverte que as próprias matérias escolares representam grupos de interesse substanciais, sendo necessário clarificar o papel exercido por todos aqueles envolvidos em sua manutenção ou promoção ao longo do tempo, pois elas representam comunidades autônomas, estando freqüentemente divorciadas de uma "disciplina-base":

> Ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das "disciplinas" intelectuais ou "formas de conhecimento" é outra vez importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a "tradição acadêmica" das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas (Goodson, 1990: 234).

Como se vê, no discurso de Goodson a palavra "disciplina" associa-se à Universidade, significando o conteúdo intelectualmente elaborado e ensinado nas Academias, enquanto "matéria" ("subject") vincula-se à Escola, uma vez que o objetivo do

artigo é mostrar como uma "matéria escolar" pode tornar-se uma "disciplina acadêmica". A expressão "disciplina escolar", por sua vez, como objeto de estudo e campo de pesquisa, foi conceituada por Chervel, em "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa", artigo inicialmente publicado na revista *Histoire de l'Education* em 1988.

Apesar de não estar muito longe da "noção inglesa de *subject*", segundo a qual a matéria escolar resulta da associação de partes constitutivas – Chervel cita Goodson para sustentar essa afirmação –, o uso do termo "disciplina", de acordo com o autor francês, não designa, até o final do século XIX, mais do que a vigilância dos Estabelecimentos, a repressão de condutas prejudiciais à sua boa ordem e a parte da educação que contribui para isso, estando ausente de todos os dicionários oitocentistas:

> Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate (Chervel, 1990: 179).

Tal renovação teria sido motivada pela crise dos Estudos Clássicos durante a década de 1850, quando os partidários das Línguas Antigas passaram a defender a idéia de que, na falta de uma cultura, o Latim traria pelo menos uma "ginástica intelectual", elemento indispensável para um "homem cultivado", mas foi somente a partir de 1870, segundo o autor, que os debates em torno da Instrução Primária e Secundária levaram a repensar a natureza da formação dada ao aluno, passando a expressão a ser empregada no contexto escolar. Sua definição pode ser representada pela citação de um autor muito referido pelos brasileiros da época, Célestin Hippeau (1803-1883): "por essas palavras de disciplina intelectual, de ginástica do espírito, segundo a expressão consagrada, entende-se o desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção" (apud Chervel, 1990: 179).

Seu atraso no Ensino Secundário, de acordo com Chervel, deve-se ao fato de que, até 1902, para a Universidade, a única disciplina – "no sentido forte do termo" – eram as Humanidades Clássicas. Assim, qualquer tipo de educação fundamentalmente matemática ou científica não poderia ser reconhecida como uma "formação do espírito" antes que a evolução da sociedade permitisse contrapor à "disciplina literária" uma "disciplina

científica", algo ocorrido após a Primeira Guerra Mundial, quando se fez sentir a necessidade de um termo genérico:

> Basta dizer o quanto é recente o termo que utilizamos atualmente: no máximo uns sessenta anos. Mas, ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior è escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (Chervel, 1990: 180).

Quanto ao já referido consenso, partilhado inclusive por historiadores da educação, de que a escola ensina ciências que fizeram suas comprovações em outros locais, Chervel afirma que tal concepção relaciona-se com a idéia que geralmente se faz da "pedagogia", segundo a qual a tarefa dos pedagogos é arranjar os métodos para que os alunos assimilem a ciência de referência de modo rápido e eficaz. Esse esquema, argumenta, além de não deixar nenhum espaço para a existência autônoma das "disciplinas", reduzem-nas às suas respectivas "metodologias". A "história das disciplinas escolares", da maneira como propõe, embora seja tributária da história cultural e da história da pedagogia, busca estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão de saberes, mas como instância a partir da qual tais saberes são elaborados, ensinados e aprendidos.

O autor exemplifica sua argumentação com o caso da "gramática escolar", cuja análise histórica impede que se possa considerá-la uma "vulgarização científica", pois a criação de seus diferentes conceitos coincide no tempo com o seu ensino, dentro de um vasto projeto pedagógico que na França, desde a Restauração, relaciona-se com o empreendimento nacional pela aprendizagem da ortografia. Da mesma forma, os "métodos pedagógicos" apresentam-se muito menos como uma ciência pedagógica do que como um dos componentes do ensino, uma vez que a "análise gramatical" não passa de um "método pedagógico" de assimilação da Gramática:

> Quantos sarcasmos contra a gramática escolar precederam, nos anos de 1960 e 1970, a introdução triunfal da lingüística estrutural e transformacional! A vaga modernista devia refluir dez anos mais tarde, confirmando assim uma experiência histórica bem densa: quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu

> verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns "saberes eruditos", ela se arriscaria a não cumprir sua missão (Chervel, 1990: 182).

Ao afirmar que, de todas as "disciplinas científicas", a Gramática é a que possui o vocabulário teórico próprio mais estável e antigo: a teoria das classes de palavras ou partes do discurso – definida pelo autor como uma análise da cadeia falada mediante a qual se realizam duas práticas suscetíveis de se chegar à palavra: a "decomposição linear" (frase, sujeito, predicado, palavras) e a "repartição das partes em função de propriedades imbricadas" (proposições principais e incidentes, substantivos, adjetivos, verbos, etc) – Auroux (1992: 101), principal teórico da "gramatização", não leva em conta o papel da escola na formação da teoria gramatical.

Para o autor, a "gramatização"[3], fenômeno inicialmente ocidental que se expandiu para outros continentes sob o domínio de algumas nações, ao mesmo tempo que forneceu elementos para a padronização dos vernáculos europeus, criou uma rede de "conhecimentos lingüísticos" que se foi estruturando cada vez mais com o acréscimo de novas regiões "descobertas", ou conquistadas. Auroux (1992: 35-36) considera tal processo a primeira "revolução científica" do mundo moderno, tão importante na história da humanidade quanto a da física-matemática galileico-cartesiana, sua contemporânea, uma vez que as Ciências da Natureza, apesar de alcançarem primeiro sua grande síntese teórica com Isaac Newton (1642-1727), tiveram conseqüências práticas mais tardias com a industrialização. Assim, mesmo sendo um modelo de cientificidade dominante que abarcava inclusive as Humanidades, aquelas Ciências não teriam sido possíveis sem a "revolução tecnológica da gramatização".

Como se vê, Auroux procura conferir um estatuto científico aos "conhecimentos lingüísticos" que, a seu ver, começaram a estruturar-se a partir do século XVI, relacionando-os à "revolução científica" galileico-cartesiana, o que faz supor que tais conhecimentos foram formulados por um grupo de pensadores ou intelectuais que fizeram

[3] O conceito de "gramatização", tal como o define Auroux (1992: 65) – "o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário" –, difere-se das primeiras tentativas filológicas de tradução e interpretação de textos, assim como da *grammatiké* grega, que nasce na virada dos séculos V e IV antes de nossa era. Sua formulação teria origem no século II a.c., com a Escola de Alexandria, associando-se ao conhecimento empírico dos poetas e prosadores, mas o sentido moderno, como corpo de regras que explicam como construir palavras mediante paradigmas, para aprender a falar, seria um "advento" mais recente e coincide com o Renascimento.

da Gramática Latina, com o passar do tempo, uma espécie de Gramática Geral[4], isto é, uma técnica de aprendizagem da língua materna e depois uma técnica geral para a aprendizagem de todas as Línguas, transmitindo-lhes a sua "latinidade"[5].

Considerada como "disciplina escolar"[6], a Gramática não pode reduzir-se a uma vulgarização ou adaptação de um saber científico, pois tal perspectiva elimina a possibilidade de analisar sua própria constituição e funcionamento. Chervel afirma que o pesquisador das disciplinas escolares enfrenta de imediato três problemas: sua gênese, suas finalidades e seus resultados. Procurando responder a tais questões, poderá fazer com que a história da escola ou do sistema escolar desligue-se de categorias externas, dedicando-se a encontrar na própria escola um princípio de investigação ou descrição histórica específica:

> Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as *grandes* finalidades que presidem sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (Chervel, 1990: 184).

Um dos aspectos decisivos da história das disciplinas escolares, segundo Chervel, refere-se às diferenças entre Ensino Primário e Secundário, de um lado, e Superior, de outro. Este caracteriza-se por transmitir diretamente o saber, não havendo nenhum hiato entre suas finalidades e práticas, ou entre os objetivos e conteúdos do ensino, uma vez que

---

[4] De acordo com Auroux (1992:88), a Gramática Geral "encontra seu apogeu no século XVIII em torno dos enciclopedistas franceses", propondo-se a "ser a ciência do que é comum a todas as línguas", ou a "ciência das leis da linguagem às quais devem se submeter todas as línguas". Para ele, "a maior parte das gramáticas gerais se apóia principalmente sobre a língua do seu redator e sobre as línguas clássicas, latim e grego". Francisco J. C. Falcon (1993: 118), por seu turno, ao tratar dos "grandes temas" da Ilustração, afirma que o "universo do discurso" ocupa um primeiro plano, "através de uma nova gramática, espécie de tradução do modelo newtoniano no nível específico da lingüística", e apóia-se no Foucault de *Le mots et les choses* (1996) para citar a *Gramática geral* (1767) de N. Bauzée como exemplo clássico. Um precursor português teria sido Amaro de Roboredo, como sugere o título do seu *Methodo grammatical para todas as linguas*, de 1619.

[5] O conceito de "latinidade", aqui, confunde-se com o de "alfabetização" (Auroux, 1992: 65): um processo segundo o qual um locutor alfabetizado na Língua Latina adapta aos seus caracteres e à sua escrita os sons que percebe de outros idiomas, como fez Anchieta (1533-1597) em sua *Arte da grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil* (1595).

[6] Para que possa ser considerada como disciplina escolar, uma matéria de ensino deve conter, conforme Chervel (1990: 202-207), quatro componentes principais: 1) um conteúdo explícito do conhecimento, exposto tanto pelos profesores quanto pelos manuais ou Compêndios; 2) uma bateria de exercícios, que juntamente com os conteúdos explícitos constituem o "núcleo" da disciplina; 3) a motivação dos alunos, componente que se relaciona intimamente com os "métodos pedagógicos"; 4) os Exames, ou avaliações, os quais, com suas restrições específicas, introduzem alterações na prática disciplinar.

o professor não precisa "adaptá-lo" ao seu público, independente do que o autor classifica como "fenômeno recente da 'secundarização' do ensino superior". O primeiro caso, ao contrário, "mistura intimamente conteúdo cultural e formação do espírito", pois a sua clientela é composta de crianças e adolescentes, sendo o processo de comunicação parte integrante de sua "pedagogia", como comprova o próprio emprego da palavra "aluno", termo usado prioritariamente para o Secundário, como sugere a recusa de Littré a empregá-lo para o primário (Chervel, 1990: 186).[7]

O modelo explicativo proposto por Chervel, que é o resultado de várias pesquisas desenvolvidas pelo grupo do Serviço de História da Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica de Paris, do qual participa, embora seja o mais sistematizado e completo a respeito da matéria, apresenta alguns problemas, o principal deles sendo a excessiva autonomização da escola, bem como da disciplina escolar, e sua conseqüente dissociação das políticas educacionais, que se traduz numa quase incomunicável, ou intransponível, dicotomia entre as prescrições legais do Estado e as práticas escolares, mesmo quando se levam em conta suas finalidades religiosas, sócio-políticas, de ordem psicológica, culturais e as mais sutis, de "socialização do indivíduo", tal como o autor as classifica (Chervel, 1990: 187-188).

No intuito de superar essa dicotomia, encontrável também na já referida coletânea *Knowledge and control*, organizada por Young, Hamilton (1989) propõe uma solução dialética na qual escola e sociedade são examinadas em suas relações recíprocas, uma vez que os professores e alunos são ao mesmo tempo alvo de objetivos educacionais definidos pelo Estado e meio ativo pelo qual tais objetivos podem ser alcançados, produzindo um efeito reativo sobre o currículo. A seu ver, apesar dos teóricos da escolarização ("theorists of schooling") reconhecerem regularmente que a intervenção estatal raramente alcança seus objetivos, seus diagnósticos mantêm-se firmemente no domínio do que chama de "engenharia dos sistemas" ("systems engineering"). Assim, a reforma educacional continua sendo uma solução permanente:

[7] Esta a razão principal por eu ter optado, neste trabalho, pela expressão "disciplina escolar", a despeito do uso mais recorrente, desde o século XIX, de "matéria de ensino", que pode ser usada para todos os níveis ou graus de instrução.

> Este capítulo [intitulado "Notes towards a theory of schooling"] procura evitar este dualismo. Ele parte da premissa oposta – de que a escola e a sociedade podem ser examinadas em termos de relações recíprocas que as mantém unidas através do tempo e do espaço. De tal perspectiva, as práticas cotidianas da escola podem ser vistas como práticas socialmente construídas e historicamente localizadas. Suas formas derivam, por exemplo, tanto das expectativas de padres e políticos quanto das circunstâncias materiais da arquitetura escolar e da disponibilidade de Compêndios (Hamilton, 1989: 151).[8]

Neste trabalho, muitos dos pressupostos teóricos assumidos pelo artigo de Chervel são usados, bem como a solução dialética proposta por Hamilton, observando sempre as implicações de sua aplicação ou adaptação ao caso brasileiro, principalmente no tocante às finalidades do ensino, as quais, aqui, são analisadas e definidas em função de seu caráter ao mesmo tempo político, pedagógico e cultural.

3. DAS FINALIDADES DO ENSINO

Para Chervel, o problema das finalidades da escola é um dos mais complexos e sutis da história do ensino[9], uma vez que seu estudo só depende em parte da história das disciplinas, relacionando-se também com a estrutura familiar, religiosa, cultural e política de cada época específica. A seu ver, o historiador das disciplinas precisa distinguir o que chama de "finalidades reais" das "finalidades de objetivo", mesmo quando os textos oficiais misturam umas e outras:

> Deve sobretudo [o historiador] tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais freqüentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. "Apenas o francês será usado na escola", estipula o regulamento modelo das escolas de 1851: finalidade de objetivo. Trinta anos mais tarde ensinava-se ainda em *patois* ou na língua regional (Chervel, 1990: 190).

---

[8] Neste caso específico, traduzi "schooling", cujo equivalente mais próximo, em português, seria "escolarização", genericamente por escola. Eis o texto original: "This chapter seeks to avoid such a dualism. It starts from the opposite premise – that schooling and society must be examined in terms of the reciprocal relationships that hold them together across time and space. From such a perspective, the day to day practices of schooling are deemed to be both socially-constructed and historically-located. Their shape derives as much, for instance, from the changing expectations of priests and politicians as it does from the pre-given circumstances of school architecture and texbook availability".

[9] Segundo o mesmo autor, ao lado de instruir, educar e lecionar ("apprendre"), o verbo "ensinar" ("enseigner") é o único correspondente exato do termo "disciplina", pois etimologicamente significa "fazer conhecer pelos sinais", isto é, "fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significante que terá como valor representá-la, e por função torná-la assimilável"(Chervel, 1990: 192).

A definição das “finalidades reais”, segundo o autor, deve ser buscada nos objetivos da escola, e não dos poderes públicos, pois o estudo das finalidades não pode abstrair os “ensinos reais”, a “realidade pedagógica”. Assim, o historiador precisa evitar a redução das disciplinas escolares às suas respectivas metodologias, ou idéias pedagógicas, procurando investigar seus objetivos, num primeiro estágio, nos textos oficiais programáticos e nos Planos de Estudos para só então farejar suas finalidades nas salas de aula.

Citando o caso da Lei Guizot de 1833 e do Estatuto das escolas do ano seguinte, que introduziu no Programa da Instrução Primária os “elementos da língua francesa”, Chervel reconhece que a lei desempenhou um papel importante na propagação do ensino do Francês, mas afirma que até 1850 a maioria das escolas francesas da zona rural negligenciou esta parte do Programa, em decorrência do que pergunta: “de que lado colocaremos as finalidades? Do lado da lei ou do lado das práticas concretas”? (Chervel, 1990: 189).

O autor reconhece que a questão é muito delicada, mas acaba complicando-a ainda mais quando menciona o caso das escolas de cidades importantes, as quais não apresentam tanta defasagem entre a realidade pedagógica e os Programas oficiais. Um caminho possível, segundo o autor, seria analisar o processo pelo qual as finalidades transformam-se em ensino, por meio da figura do professor, cujas práticas pedagógicas, muitas vezes, ocultam os objetivos que persegue.

Em um trabalho histórico como este, que abrange um período de duração relativamente longa, pois cobre quase todo o século XIX, a investigação das “práticas concretas” do ensino das Línguas Vivas torna-se extremamente difícil, senão impossível, tanto pela distância temporal quanto pela carência de fontes não oficiais, sendo muito mais fácil a sua realização em estudos nos quais o pesquisador possa acompanhar todas as atividades de um determinado grupo de alunos num espaço de tempo previamente estabelecido. Ao historiador, resta somente a indagação dos documentos de épocas passadas, pois, como afirma o próprio Chervel (1990: 191):

> Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura freqüentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácio de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura

> que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema.

Contudo, é preciso não dissociar, a priori, aquelas práticas da legislação educacional. Primeiro porque uma lei a respeito de qualquer tema, independente de sua aplicação, não surge do nada, mas em virtude de práticas político-sociais que, formalizando-se como peças discursivas privilegiadas, ao mesmo tempo que incidem sobre seu objeto, são dele resultantes. Segundo porque algumas peças legislativas do Brasil oitocentista, como as Provisões e Decisões com força de Lei sobre Instrução Pública, ao indicarem algum método ou Compêndio de uma matéria específica, ou regularem a remuneração de um ou mais professores, não são previsões legais, mas verdadeiras sentenças – no sentido jurídico do termo – proferidas sobre requerimento das partes interessadas, constituindo, portanto, representações bastante significativas de "práticas concretas".

Dessa forma, se as "finalidades reais" de qualquer disciplina devem ser buscadas nos objetivos da escola, e não dos poderes públicos, como afirma Chervel, seus "ensinos reais" não podem se desvincular das políticas educacionais que lhes dão suporte, uma vez que suas finalidades pedagógicas, como este trabalho busca mostrar, são também culturais e, sobretudo, políticas. Nesse sentido, a legislação sobre o ensino das Línguas Vivas – bem como todas as peças a ela relacionadas, como anais parlamentares e relatórios de ministros, Inspetores e comissões especiais – é aqui uma fonte de suma importância não somente pela especificidade pedagógica de seu objeto, mas também por inscrever-se como um discurso político e cultural que a torna, muito mais do que um reflexo do contexto de sua época, parte do seu próprio texto, para usar de uma metáfora empregada por Teixeira (1999: 128), quando trata da Poesia – um gênero bem diverso de discurso – produzida durante o período pombalino.

4. DA PERIODIZAÇÃO

No capítulo terceiro do seu livro sobre *Didática especial de línguas modernas* (1957), dedicado à "Evolução do ensino das Línguas no Brasil", Valnir Chagas, à época "mestre da Faculdade de Filosofia do Ceará", conforme as palavras de Anísio Teixeira, no

prefácio, depois membro do Conselho Federal de Educação e um dos idealizadores da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, afirma que tal evolução confunde-se com a história da Escola Secundária brasileira, dividindo o desenvolvimento da Didática das Línguas, "entre nós", em duas fases, ou períodos: um antes e outro depois de 1931, quando, após a "Revolução de 1930", foi reformado o Ensino Secundário pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril, assinado pelo ministro Francisco Campos, e instituído um método oficial para o ensino das Línguas Vivas: "o método direto" (Chagas, 1967: 103).

Tal divisão, na verdade, havia sido estabelecida por A. Carneiro Leão, em *O ensino das línguas vivas*, livro publicado em 1935. Professor Dirigente de Francês no Colégio Pedro II e um dos membros da comissão encarregada das Instruções relativas à reforma, as quais, "elaboradas dentro do mesmo espírito do trabalho francês, anexo á circular de 15 de novembro de 1901"[10], tinham sido planejadas pelo professor Delgado de Carvalho, diretor do Externato, e implementadas por Henrique Dodsworth, seu sucessor, Leão (1935: 261), no capítulo dedicado ao Brasil, escreveu que, até 1931, "o ensino das linguas vivas nos estabelecimentos secundarios oficiais era feito pelo velho método da tradução e da gramática".

O "método direto" foi instituído como método oficial do ensino das Línguas Vivas pelo Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que também extinguiu os cargos de Professores Catedráticos de Francês, Inglês e Alemão do Colégio Pedro II, substituindo-os pelo sistema de Professores Dirigentes e Auxiliares, ficando estes encarregados do "ensino direto" nos primeiros anos e aqueles de cada uma das Línguas nas duas "casas" do Colégio. O texto das Instruções, em seus trinta e três artigos, é bastante detalhado e esclarecedor a respeito do método, dispondo sobre o modo como deveriam ser dadas as aulas; os materiais didáticos a serem usados pelo professor; a organização das turmas e do pessoal docente; os Exames Finais e as obras e autores indicados para a última série. O artigo primeiro, além de definir o método, expõe claramente o caráter prático e instrumental do seu ensino, bem como suas principais finalidades na formação do "jovem brasileiro":

> O ensino das linguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundario a que este serve de padrão, terá carater nimiamente pratico e será ministrado na propria lingua que se deseja ensinar, adotando-se o

[10] Trata-se das "Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes" ("Instruções relativas ao ensino das línguas vivas"), conforme o autor (Leão, 1935: 40).

> método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, o ensino tem por fim dotar os jovens brasileiros dos três instrumentos praticos e eficientes, destinados não somente a extender o campo de sua cultura literaria e de seus conhecimentos cientificos, como tambem a coloca-los em situação de usar, para fins praticos, da expressão falada e escrita dessas linguas (Leão, 1935: 262).[11]

Chagas tem outro argumento a favor de sua divisão periodológica: o de que foi em 1931 que, em vista da necessidade da formação dos professores do Ensino Secundário, Francisco Campos assinou o Decreto n. 19.851, de 11 de abril, aprovando o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual incluiu a Faculdade de Filosofia entre as unidades preferenciais da organização universitária. Dentre os novos cursos, cada qual com três anos para o Bacharelado e um ano suplementar de "Didática" para a Licenciatura, estava o de Letras, que era dividido em três modalidades: Letras Clássicas –incluindo o Português como objeto de habilitação específica –, Neolatinas e Anglo-Germânicas (Chagas, 1967: 113-114).

De fato, a oficialização do Método Direto e a criação dos Cursos de Letras são medidas legislativas de grande importância na história do ensino das Línguas Vivas no Brasil, mas não podem ser tomadas como divisores de águas em seu processo de institucionalização. Primeiro porque a história do ensino daquelas Línguas não se confunde, necessariamente, com a história de sua metodologia, tal como sugerem estudos como os de Howatt (1988), Chagas (1867) e Leão (1935), mas relaciona-se com diferentes instâncias político-sociais, as quais concorrem, tanto quanto os métodos de ensino, para a configuração de suas finalidades pedagógicas e culturais. Segundo porque a fundação dos cursos de Letras não estabelece relação de continuidade ou ruptura ao que se processava no ensino das Línguas desde o século XIX – sua configuração como disciplina escolar –, pois marca o início de um outro processo, o qual não é objeto deste trabalho: o de sua institucionalização como disciplina acadêmica.

Ao denegar as iniciativas do século XIX no ensino das Línguas Vivas, tal perspectiva alinha-se ao discurso da "matriz azevediana", que, destacando os aspectos civilizadores do jesuitismo, desqualifica o papel inovador das reformas pombalinas, bem como do período joanino (Carvalho, 1998). Chagas (1967: 104), por exemplo, afirma que, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, "o traço fundamental da instrução

[11] Tais finalidades, como este trabalho busca provar, configuraram-se no século XIX.

secundária, (...), manteve as linhas básicas do século XVI", como se aquele tipo de instrução fosse possível no Renascimento. Segundo o mesmo autor, a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, apesar de importar na instituição do ensino profissional, militar, superior e artístico, nada fez a respeito da "escola secundária pròpriamente dita". Somente em 1837, argumenta, o Ensino Secundário, no Brasil, teria alcançado a "segunda etapa".

Como notou Bontempi Jr. (1995), a força da obra de Fernando de Azevedo, no campo do pensamento educacional brasileiro, projeta sua sombra até mesmo no universo disponível de escolha de períodos, razão por que há tão poucos trabalhos – pelo menos os produzidos nos Programas de Pós-Graduação entre 1972 e 1988 – relativos às épocas que não são privilegiadas em *A cultura brasileira* (1942), como a pombalina. Segundo Laerte Ramos de Carvalho (1952: 106), em sua obra pioneira, no país, sobre *As reformas pombalinas da instrução pública*, "é muito difícil precisar até que ponto e em que escala se fez sentir a reforma de 1759 no Brasil". Banha de Andrade, em *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil* (1978), tenta minorar tal dificuldade, fazendo um mapeamento das correspondências entre o Diretor Geral dos Estudos D. Tomás de Almeida e seus Comissários distribuídos pelas várias Capitanias da Colônia.

De qualquer forma, conforme a interpretação que tem prevalecido na historiografia da educação brasileira, as inovações advindas das reformas pombalinas não afetaram a situação da Instrução Pública no país. Para Azevedo (1971), as reformas de Pombal só teriam desarranjado a sólida estrutura da educação jesuítica, baseada que era num sistema mais ou menos unificado, com seriação dos estudos, para dar lugar ao ensino disperso e fragmentário das Aulas Avulsas ministradas por professores leigos e mal preparados.

Em sua opinião, a base da pedagogia dos jesuítas, após a sua expulsão de Portugal e seus Domínios, teria permanecido a mesma, uma vez que os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos Colégios destinados à formação de seus sacerdotes, criaram Seminários para um clero secular, constituído por "tios-padres" e "capelães de engenho". Estes, dando continuidade à ação pedagógica dos inacianos, mantiveram sua "metodologia" e Programa de Estudos, que deixavam de fora, segundo o autor, além das Ciências Naturais, as "línguas e literaturas modernas":

> No fundo, e através das formas mais variadas da paisagem escolar, recorta-se ainda nitidamente, com seus traços característicos, a tradição pedagógica e cultural deixada pelos jesuítas e continuada pelos padres-mestres, e resultante de uma educação exclusivamente literária, baseada nos estudos de gramática, retórica e latim e em cujos planos não figuravam nem as ciências naturais nem as línguas e literaturas modernas (Azevedo, 1971: 556).

Geraldo Bastos Silva, por sua vez, reconhece que, apesar de ser legítimo falar em fragmentação do ensino, tal fragmentação, "do ponto de vista do currículo", é um progresso, uma vez que a paisagem educacional do país se modifica com a chegada de "novas matérias":

> [...], entre as aulas criadas, posteriormente, para suprir a falta dos colégios jesuítas, há algumas que exprimem a tendência à modificação da tradição pedagógica, pelo aparecimento de novas matérias, em resposta a novas exigências de ordem prática ou de natureza cultural. Assim, desde os fins do século XVIII, ao lado das matérias do ensino literário e religioso – o latim, a retórica, o grego, o hebraico, a filosofia, a teologia – a paisagem escolar do Brasil inclui as matemáticas e outras disciplinas, como o desenho, o francês, o inglês (Silva, 1969: 189).

A afirmação de Silva, embora não apresente ou faça referência a qualquer documento que possa comprovar ou sugerir a prática do ensino das Línguas Vivas no Brasil de "fins do século XVIII", é pertinente quando se leva em conta que, com a reforma dos Estudos Maiores, em 1772, o Francês e o Inglês passaram a ser matérias recomendadas pelos Estatutos da Universidade de Coimbra para o ingresso nos Cursos Médico e Matemático. Isso significa dizer que os filhos de famílias abastadas brasileiras ou residentes no Brasil poderiam ter freqüentado Aulas daquelas Línguas dadas por religiosos ou particulares antes de cruzar o atlântico para ingressar na Academia coimbrã.[12]

Diante da carência de fontes referentes às iniciativas guiadas pelas novas orientações vindas de Portugal, principalmente no que dizem respeito ao ensino das Línguas Vivas, este trabalho adotou como marco inicial de seu processo de institucionalização o ano de 1809, em que foram criadas as duas primeiras Cadeiras

[12] Cardoso (2002: 206), em tese de doutorado publicada recentemente, também ratifica tal hipótese, embora não apresente documentos: "além das Aulas de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica, Língua Grega e Hebraica, introduzidas em 1759 e que permaneceram até 1834, foram sendo incluídas no currículo escolar das *Aulas Régias*, que após 1822, chamaram-se *Aulas Públicas*, outras cadeiras, a partir da segunda fase da reforma dos estudos, em 1772, como Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa e Aulas de Comércio".

Públicas das Língua Francesa e Inglesa. Tal adoção implica uma tomada de posição quanto ao papel das reformas pombalinas, isto é, da transferência do controle da instrução da Companhia de Jesus para o Estado português, na história da educação brasileira, uma vez que busca provar que a instituição do ensino das Línguas Vivas no país não se confunde com a "história da própria escola secundária brasileira" (Chagas, 1967: 103), e que as reformas de Pombal foram capazes de "dar um novo rumo à educação, tanto na metrópole quanto na colônia, em termos de renovação metodológica, de conteúdos e de organização", como afirma Hilsdorf (2003: 15), invertendo assim a leitura de Fernando de Azevedo, que descreve a época pós-pombalina em termos de decadência e transição. Dessa forma, o período joanino, aqui, é tido como um desdobramento da "mentalidade ilustrada" – ou do "iluminismo regalista", como prefere Maxwell (1996) – daquelas reformas.[13]

Nesse sentido, a periodização aqui estabelecida contrapõe-se à que divide a história do ensino das Línguas Vivas no Brasil em uma fase anterior e outra posterior a 1931, a qual é adotada não só por Leão (1935) e Chagas (1967), mas por quase todos os estudos que tratam da matéria, justificando-se pelas principais finalidades assumidas pelo ensino daquelas Línguas, mais do que pelos seus supostos avanços metodológicos, os quais, de qualquer modo, são anteriores a 1931.

5. DA LEGISLAÇÃO

Os diplomas legais do **Brasil colonial** obedeciam a formalidades previstas nas Ordenações portuguesas, que os distinguiam quanto ao seu alcance e disposições estruturais. Tais regras, no entanto, não eram cuidadosamente seguidas, sendo muitos os exemplos de impropriedade gramatical e equívocos quanto ao âmbito jurídico de sua aplicação. Os tipos mais comuns foram classificados por Camargo (1993: xi-xiii), valendo a pena reproduzir resumidamente suas principais características:

a) Cartas, Cartas de Lei ou Leis: tratavam de providências de interesse geral e efeito permanente, com duração de pelo menos um ano. Começavam com o nome do rei,

[13] Para Candido (2000a: 215), o reinado americano de D. João VI foi "a nossa Época das Luzes", contribuindo para o desenvolvimento da cultura intelectual e artística, e da literatura em particular.

acompanhado de todos os títulos da Coroa, e terminavam com sua rubrica. As Leis tinham ementa e eram referendadas pelo ministério pelo qual transitavam.

b) Alvarás: começavam na primeira pessoa – "Eu El Rei" – e tinham efeito de um ano, salvo no caso das mercês. Como os Alvarás muitas vezes revogavam artigos das Ordenações – geralmente com a fórmula "revogam-se as leis em contrário" –, acabavam por ter força de Lei, até que fossem, por sua vez, revogados. Quando o Alvará era expedido "com força de lei", tinha que ter o referendo ministerial, o que não ocorria com os Alvarás simples. A assinatura do soberano, ao contrário das Cartas, não trazia artigo nem guarda. Os Alvarás tinham também ementa e denominações especiais: Alvará de regimento, de declaração, etc.

c) Decretos: partiam diretamente da exposição da providência, estabelecendo, em princípio, "alguma coisa singular, a respeito de certa pessoa, ou negócio especial", conforme o *Indice militar de todas as leis, alvaras...*, de Muniz Barreto (apud Camargo, 1993: xi). Na prática, porém, ampliavam ou restringiam leis e criavam direito novo. Os Decretos, que não passavam pela chancelaria nem possuíam ementa, tinham a rubrica do rei e eram remetidos à repartição competente para serem executados.

d) Cartas Régias: começavam com o nome da autoridade a quem eram dirigidas, acompanhado da saudação de praxe – "Eu... vos envio muito saudar" –, dispunham sobre qualquer matéria e não traziam ementa.

e) Provisões: tinham duração de um ano e a mesma abertura das Cartas, mas sem a assinatura completa do rei ou ementa, e eram expedidas pelos tribunais na esfera de suas competências, formalizando Decisões tomadas sobre requerimentos e consultas de pessoas ou instituições.

f) Avisos e Portarias: eram expedidos pelos Ministros e Secretários de Estado, por ordem verbal do soberano e em seu nome. Os Avisos dirigiam-se a uma pessoa ou instituição, enquanto as Portarias, que traziam o selo das Armas Reais, expunham direta e indeterminadamente as providências a serem cumpridas, ganhando por isso, com o tempo, força de Lei.

g) Regimentos, Estatutos, Instruções, Regulamentos, Artigos: desprovidas de autonomia jurídica e freqüentemente divididas em parágrafos – já durante o Império

eram divididas em artigos –, tais peças dependiam dos diplomas legais, sendo com eles baixados, e serviam para sistematizar os direitos e obrigações de instituições de natureza pública ou privada.

h) Editais: desprovidos de eficácia jurídica, tinham a função de divulgar e tornar público qualquer ato oficial.

No **período imperial**, os princípios e fórmulas legislativas permaneceram basicamente os mesmos, sendo a Instrução Pública regulada por cinco modalidades de diplomas legais: Avisos, Portarias, Leis, Decretos e Decisões. As Leis, que se iniciavam com o nome do Imperador, acompanhado de seus títulos e de sua aprovação, eram decretadas pela Assembléia Geral (art. 15, § 8.º, da Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824) e divididas em artigos. Durante o reinado de D. Pedro I (1822-1831), duas Leis importantes sobre Instrução Pública foram promulgadas em 1827: a de 11 de agosto, criando os Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda, e a de 15 de outubro, que regulamentou o ensino elementar no país, instituindo Escolas de Primeiras Letras "em todas as cidades, villas e lugares" (CLIB, 1878a).

Os Decretos, que a partir de 1833 passaram a ser numerados, expunham, diretamente e em primeira pessoa, a matéria a ser legislada, trazendo a rubrica de Sua Majestade o Imperador – ou do regente à época das regências – e a assinatura do titular da pasta a que o negócio correspondia. As Decisões, finalmente, além de numeradas e rubricadas pelo Regente ou Imperador, eram tomadas sobre representação ou requerimento de partes interessadas – pessoas ou instituições – e baixadas pelos ministérios, que também desempenhavam a função de um tribunal superior cujas sentenças valiam como lei, numa espécie paradoxal de jurisprudência legalista, mesmo depois de ter a Constituição de 1824 elevado a Justiça à categoria de Poder Judiciário, ao lado do Executivo e do Legislativo, demarcando suas competências e atribuições, e da criação do Supremo Tribunal de Justiça, pela Lei de 18 de setembro de 1828 (CLIB, 1878b).

Os anais parlamentares constituem também uma fonte de muita relevância, principalmente nos momentos que antecedem a aprovação de alguma Lei ou Decreto relativo à Instrução Pública. Pelos discursos dos deputados e senadores, em seus debates e controvérsias, pode-se obter muita informação a respeito das idéias ou teorias pedagógicas

em voga no período, bem como de seus pressupostos ou implicações político-ideológicas, oferecendo às vezes flagrantes oportunidades de comparar posições radicalmente opostas sobre um mesmo problema.

Os relatórios ministeriais, da mesma forma, são fontes indispensáveis neste trabalho, pois trazem anexados os relatórios do Inspetor Geral e das comissões especiais de Instrução Pública, além dos dados e mapas estatísticos relativos não somente à Corte mas também às Províncias. Assim, representam o discurso do governo, isto é, do partido ou gabinete no poder, com o necessário aval do Imperador, nos assuntos relativos à Instrução Pública. Em alguns casos, foram também usados os relatórios de alguns Presidentes de Província.

6. DOS COMPÊNDIOS

Os livros didáticos, ou Compêndios, como se dizia no século XIX, têm se tornado umas das principais fontes para a história das disciplinas escolares, fornecendo as condições necessárias para se analisar os conteúdos pedagógicos, as atividades e exercícios propostos. Para Bittencourt (2003), quando usados como fontes para a história da educação ou da "produção historiográfica mais geral", os livros didáticos precisam de uma cuidadosa interpretação, tendo em vista a complexidade advinda da variabilidade dos diferentes sujeitos ou agentes – autores, autoridades políticas e religiosas, impressores, editores, livreiros, etc – envolvidos em sua elaboração e confecção, bem como dos contextos de sua utilização. Citando Alejandro Tiana Ferrer, transcreve a autora:

> (...) a utilização dos livros didáticos como fonte para a história da educação, do currículo ou disciplinas escolares deve ser cautelosa, dada [sic] suas limitações e suas múltiplas facetas. Com um pouco de sorte, conseguimos dispor de relações mais ou menos completas dos livros publicados em uma época concreta e para determinada matéria. Mais raramente podemos determinar em quais instituições educativas foram adotados realmente e é ainda mais difícil saber com exatidão como foi utilizado nas aulas pelos professores e alunos (Bittencourt, 2003: 35).

Os Compêndios, neste trabalho, não são analisados com o fim de desvendar o modo como o Inglês era ensinado nos Colégios e Aulas Públicas e particulares do Brasil oitocentista, servindo antes como fonte suplementar às peças legislativas e à literatura

pedagógica do período, uma vez que, além de repercutirem os métodos adotados para o ensino das Línguas Vivas em diferentes períodos, bem como as idéias pedagógicas que os fundamentam, também constituem, principalmente em seus prefácios, discursos privilegiados sobre as finalidades do ensino daquela Língua, principalmente quando seus autores são ao mesmo tempo professores e legisladores, ou de alguma forma estão relacionados ao aparelho burocrático do Estado Imperial.

Ademais, a verificação dos autores ou "trechos escolhidos" mais recorrentes nos exercícios propostos pelos Compêndios de Línguas, bem como do modo como são apropriados para uso escolar, pode contribuir para o estudo do papel da escola na formação dos cânones literários. Entre os autores ingleses do século XVII, por exemplo, Milton é um dos que gozam de maior prestígio no Brasil oitocentista, pois os trechos de seu *Paraíso perdido* (1667) são uma presença constante nas lições e exercícios de Inglês, conforme os Programas do Colégio de Pedro II. Ao concluir o seu artigo sobre história das disciplinas escolares, Chervel coloca a questão (1990: 221):

> Resta um último ponto, cuja importância, salvo algumas exceções, jamais preocupou os historiadores da literatura: a interpenetração entre a cultura escolar e a atividade literária. Por que *Easther e Athalie* são as únicas obras dramáticas que permaneceram constantemente no programa das classes durante todo o século XIX? É por que são de Racine, ou por que foram destinadas a uma exploração escolar? É por acaso que a primeira grande epopéia francesa, *la Henriade*, composta por um antigo aluno dos jesuítas para rivalizar com Virgílio, entrou desde o século XVIII nos programas escolares, e fez, nos colégios, o essencial de sua carreira literária, até 1835? Esta obra não remonta, antes, à história do ensino, mais do que à história da literatura? (Chervel, 1990: 221).[14]

Após um árduo levantamento dos Compêndios publicados durante o período estudado, algo muito difícil, se considerarmos a carência de catálogos – em sua maioria manuscritos – dos editores da época, ou sua falta de estatuto "literário" – no sentido de sua ausência de originalidade[15] –, que os torna de menor importância em relação às obras tidas

[14] As exceções referidas pelo autor são Henri Peyre, franco-americano que, ao inventariar os trabalhos indispensáveis para uma história da literatura, coloca em primeiro lugar a "história dos estudos", em *L'Influence des littératures antiques sur la litterature Françoise moderne. État des travaux*, de 1941, e o padre François de Dainville, historiador dos Colégios jesuítas, que em texto de 1976, intitulado "La litterature française du XVIIIº siècle dans l'énseignement secondaire en France au XIX siècle: le Manuel de Noël et La Place, 1804-1862", afirma que "uma história literária séria deveria apoiar-se sobre uma história do ensino" (Chervel, 1990: 223-224).

[15] Ao tratar do que identifica como "fenômeno de vulgata" dos cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos, Chervel (1990: 203) afirma que "o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar".

como clássicas[16], fez-se a seleção do material. O principal critério adotado foi o da receptividade, isto é, de sua circulação no Brasil, medida tanto pelas reedições de determinadas obras quanto pelas suas referências e indicações, em anúncios de Aulas Públicas e particulares ou nos Planos e Programas estabelecidos por lei.

Dentre os Compêndios analisados, encontram-se Gramáticas, Dicionários, Cursos, Seletas, Sinopses, Resumos, "Spelling Books", "Class Books" e outros gêneros disso que poderíamos chamar de literatura escolar. Às vezes a sua relação com a legislação é explícita, como nos casos em que o autor menciona a lei sob a qual o livro foi organizado no prefácio, ou quando o editor, na capa ou folha de rosto do Compêndio, indica o nome do Estabelecimento a que pertence o autor-professor. Noutros casos, as obras não têm qualquer relação com a legislação correspondente à matéria, sendo muitas vezes estrangeiras e produzidas em períodos diversos, mas seu uso se faz notar por meio de referências indiretas, nos discursos parlamentares ou na literatura pedagógica da época.

Os agradecimentos e dedicatórias, por sua vez, são boas pistas para se chegar àquele que faz o papel de mecenas ou protetor do autor, o qual geralmente é uma autoridade política interessada, de alguma forma, em sua promoção ou na do conteúdo de sua obra, caso da *Arte ingleza*, escrita pelo Padre Guilherme Tílbury, professor de Inglês e Francês das Princesas Imperiais, e oferecida ao "illustrissimo senhor visconde de Cayru". O autor do Compêndio, em consonância com o pensamento do Visconde a quem o livro era dedicado, via a utilidade do ensino da Língua Inglesa no fato de que os autores britânicos serviam de "antidotos" contra a Filosofia francesa, "que já entre nós tem ameaçado ao Altar e ao Throno" (Tilbury, 1827: iv).

No entanto, nem só a popularidade ou receptividade do Compêndio foi levada em conta em sua seleção. Há casos em que a celebridade literária do autor, ou a influência política do seu nome, justifica por si só a análise, pela sua maior probabilidade de repercussão no meio intelectual ou no mercado editorial da época, bem como seu vínculo mais explícito com o discurso oficial a respeito da matéria. Uma exceção é Cyro Cardozo de Menezes, professor da Cadeira de Inglês do Imperial Colégio de Pedro II que organizou

[16] Um exemplo que pode ilustrar o descaso com que são tratados os Compêndios até mesmo pelos bibliotecários é o da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em cujo acervo de "obras gerais", e não de "obras raras", encontram-se muitas gramáticas e dicionários publicados no século XVIII.

um *Novo curso de lingua ingleza pratico, analytico, theorico e sinthetico, por T. Robertson* (1856).

Mesmo dedicando a obra ao Imperador D. Pedro II, que, segundo relata na folha de rosto do livro, tinha assistido a uma de suas lições no Colégio e avaliado a importância do "inapreciavel methodo de Robertson", Cardozo de Menezes, que alguns anos antes havia publicado um volume de poesias – *A Harpa Gemedora* (1847) – foi demitido da instituição por Decreto de 21 de dezembro do mesmo ano, conforme o relatório de 1856 do Inspetor Geral Euzébio de Queiroz (RM, 1856: S4-18). O programa aprovado para o ano de 1859, preterindo o livro do ex-Professor da Cadeira de Inglês, indicava uma outra tradução: a do "Dr. Russel"[17].

O curioso é que, mesmo com a indicação oficial, das traduções do método de Robertson, a que parece ter tido maior longevidade é uma publicada em 1842, pela Tipografia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve: o *Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de lingua ingleza por Th. Robertson*, "traduzido e applicado á lingua portugueza, por Antonio Francisco Dutra e Mello e João Maximiano Mafra", obra adaptada pelos Professores George Gibson e Joseph Pleasant e "offerecida á estudiosa mocidade brazileira". Assim sugerem os Estatutos do Atheneu Sergipense de 12 de janeiro de 1871, que indicavam o "compendio de Gibson" para a Aula de Inglês (apud Alves, 2005).

[17] Trata-se, provavelmente, de "Joaquim Roussel", professor particular de Inglês, Francês, História e Geografia que em 1841 se havia oferecido como "Substituto gratuito" do Colégio, conforme o relatório do Ministro Candido José d'Araujo Vianna, do mesmo ano (RM, 1841: 13).

América infeliz, já tão ditosa
Antes que o mar e o vento não trouxessem
A nós o ferro e as cascavéis da Europa.[*]

PARTE I

O LUGAR DAS LÍNGUAS VIVAS NA FORMAÇÃO DO ESTADO DO BRASIL

[*] Canto III de *Os timbiras* (1857), de Gonçalves Dias (In Candido, 2000: 84).

1. INTRODUÇÃO

A vinda do Príncipe Regente D. João (1767-1826) e sua Corte para o Rio de Janeiro, em 1808, significou, em muitos aspectos, especialmente naqueles relacionados à Instrução Pública, a aplicação e desenvolvimento, na Colônia que quase de um dia para o outro passava à condição de sede do governo português, das diretrizes estabelecidas pelas reformas pombalinas[18]. O avultado número de peças legislativas publicadas logo nos primeiros anos após a sua chegada é um eloqüente atestado de tal orientação, que se fazia representar pelo interesse de Sua Alteza Real – ou do gabinete em seu nome – em prover seu rico domínio não apenas com as instituições necessárias ao funcionamento do Estado português, mas também com o pessoal qualificado para ocupar os novos cargos – ou "lugares", como então se dizia – que seriam criados.

Sua saída de Portugal, no entanto, foi muito conturbada, estando a Europa em guerra. No *Monitor* n. 317, de 1807, Napoleão Bonaparte já havia mandado publicar oficialmente que "a queda da Casa de Bragança permanecerá como uma nova prova de que a ruína, a quem se ligar com a Inglaterra, é inevitável" (apud Braga, 1902: 17). Um exército comandado pelo Gerenal Junot invadiu Lisboa em novembro do mesmo ano, quando D. João, sua família e demais cortesãos, além de seus pertences, incluindo parte de sua biblioteca[19], já se encontravam em alto mar, rumo ao Brasil com sua frota protegida pela esquadra inglesa.

A idéia da transferência da Corte portuguesa para a América, correlata à ambição de "fundar um Império do Ocidente", era acalentada por monarcas lusitanos há muito tempo, e tem no padre Antonio Vieira (1608-1697) um de seus precursores (Cunha, 1985: 138), mas da maneira como se colocava, sob a pressão do Imperador francês, de um lado, e a proteção

[18] Com a morte do rei D. José I, em 1777, ascendeu ao trono sua filha D. Maria I, iniciando o período que a historiografia política portuguesa denominou de "viradeira", pela perseguição promovida contra o Marquês de Pombal e seus protegidos. Com seu afastamento do trono, em 1792, devido ao seu estado de saúde mental, o Príncipe Regente D. João assumiu o poder, tendo sua posição oficializada somente pelo Decreto de 15 de julho de 1799. Falecendo D. Maria I em 1816, subiu ao trono, agora como D. João VI, seu filho, sendo aclamado Rei de Portugal, do Brasil – que havia sido elevado à categoria de Reino com a Carta de Lei de 16 de dezembro de 1815 – e Algarves em 1818.

[19] Na verdade, a Real Biblioteca, ou "Real Livraria", foi transportada para o Brasil em três viagens sucessivas: uma em 1810 e duas em 1811. Com o retorno de D. João VI, muitos documentos da Coroa voltaram para Portugal, tendo a parte restante, e já muito mais volumosa pelas novas aquisições, custado ao Brasil a quantia de oitocentos contos de réis na ocasião do acordo de reconhecimento de sua independência (Schwarcz, 2002: 430).

não menos opressora da Inglaterra, de outro, a opção não era vista com bons olhos. Já em 5 de julho de 1801, Monteiro da Rocha, em carta enviada a D. Francisco de Lemos, bispo e reitor da Universidade de Coimbra, afirmava que "o peor de todos os conselhos é o da retirada para o Brasil. É o mesmo que lançar-se ao mar na tormenta com o medo de naufragar d'ahi a pouco". José Agostinho de Macedo, num parecer contemporâneo à saída de Sua Alteza Real para o Brasil, afirmava que "a conservação do Principe no Brasil assegura á Inglaterra para sempre o senhorio absoluto dos mares; dá um consumo infinito ás suas manufacturas em um imperio creado de novo e que necessita de tudo (...)", acrescentando que a emigração do Príncipe era "vantajosa á Inglaterra e desvantajosa e funesta a todos os outros povos" (apud Braga, 1902: 18-20).

Theofilo Braga, assim como os autores e personagens históricos que cita, condenou a atitude de D. João em fugir de Portugal, "em cumprimento dos planos de Inglaterra", fazendo ver que, se por um lado a transferência da Corte para o Brasil representa o momento inicial de um período de significativas mudanças no panorama educacional do país, por outro significa o abandono da nação portuguesa, deixando seu povo sujeito aos desmandos do General inglês Beresford:

> D. João VI, tendo abandonado a nação ao invasor, levando comsigo para o Brasil todo o dinheiro dos cofres publicos, recommendando ao seu povo que tratasse com respeito o inimigo, e entregando-nos a uma regência de imbecis para encobrir a vergonha de uma occupação militar da Inglaterra, continuara extorquindo de Portugal, reduzido á situação de colonia, uma boa parte dos seus rendimentos para as despezas da nova corte (Braga, 1902: 37).[20]

Seja qual for o seu papel histórico na "transmigração"[21] da Corte portuguesa, que não cabe aqui julgar, o certo é que suas iniciativas referentes à Instrução Pública

[20] O positivismo radical de Braga, que se apóia a todo momento em citações de Auguste Comte (1798-1857), chega a ser um tanto preconceituoso: "O rei, distrahido com a sua capella de negros, e atormentado pelo clima, só pensava em Portugal quando tinha de assignar algum paternal decreto, e adormecia na confiança de que a espada do general inglez Beresford lhe conservaria na obediencia estes fieis vassallos, até que o gabinete de Saint-James resolvesse acerca do destino d'esta esmagada nacionalidade" (Braga, 1902: 37).

[21] Para Mattos (1999: 271-272), o termo "transmigração", utilizado pela historiografia para denominar a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, é "incomum e revelador", pois, de acordo com o *Dicionario* de Moraes e Silva, cuja segunda edição é de 1813, transmigrar, além de "fazer mudar de assento e domicílio", significava também "passar a alma de um corpo a animar o outro", o que imprimia ao fato uma "localização", pelos Saquaremas (Partido Conservador), já durante a Regência e o Segundo Reinado, do momento fundador do elo entre Colônia e Nação soberana, que por sua vez conduzia a uma igualdade – do Brasil em relação às Nações Civilizadas – e a uma diferença – do Brasil em relação às Repúblicas da América Espanhola.

começaram a aparecer ainda no ano de sua chegada, o que mostra que seus planos de organização do Estado do Brasil já haviam sido traçados há um bom tempo, única razão que justifica a quantidade de Cartas Régias, Alvarás e Decretos promulgados em tão curto espaço de tempo, na tentativa de fundar as principais instituições de que precisava para a manutenção da monarquia portuguesa, proclamada que estava a destituição da Casa Real de Bragança pelo governo inimigo.

D. João partiu de Lisboa em 27 de novembro de 1807 e chegou à Bahia em 22 de janeiro de 1808. Seis dias depois, decretou a abertura dos portos do Brasil ao comércio direto estrangeiro, "sem excepção de Fazendas". No dia 7 de março, aportou ao Rio de Janeiro e, no dia 1.º de abril, criou o Supremo Conselho Militar e de Justiça. O Tribunal da Mesa do Desembargo do Paço e da Consciência e Ordens foi instituído pelo Alvará do dia 22 do mesmo mês. No dia 1.º de maio, publicou um Manifesto declarando guerra ao Imperador dos franceses, e no dia 10 fundou a Casa da Suplicação do Brasil, dando outras providências a bem da administração da Justiça. No mesmo mês foi regulado o Corpo da Brigada Real da Marinha, sua Contadoria e nomeados os seus membros, além de ser decretado o lugar de Intendente Geral da Polícia no Estado do Brasil, e estabelecida a Real Fábrica de Pólvoras. Nos meses seguintes, foram criados o Erário Régio e o Banco do Brasil, sendo também nomeadas as autoridades que ocupariam os cargos administrativos, judiciários e eclesiásticos da Corte e das Capitanias.

Seu ministério era composto por D. Rodrigo de Sousa Coutinho (1745-1812), o Conde de Linhares, como Ministro da Guerra e dos Estrangeiros; D. Fernando José de Portugal, depois Conde de Aguiar (1752-1817), na pasta dos Negócios do Brasil; e João Rodrigues de Sá e Melo, o Visconde de Anadia (1755-1809), depois Conde do mesmo título, no Ministério da Marinha e Ultramar. A Instrução Pública, dada a sua importância nesse contexto, é um tópico recorrente na agenda do governo joanino, constituindo, como veremos, um raio de ação comum aos três ministérios.

O objetivo desta primeira parte do trabalho é situar o lugar das Línguas Vivas no processo de formação do Estado do Brasil, isto é, identificar sua principal finalidade desde quando foram criadas suas primeiras Cadeiras Públicas, durante o governo joanino e do seu filho e sucessor, D. Pedro I (1798-1834), até o período regencial, época em que se instituiu a Instrução Secundária no país, com a fundação do Colégio de Pedro II. Sempre que

possível, serão estabelecidas as relações da legislação joanina com as reformas pombalinas, na tentativa de comprovar o argumento inicial desta Introdução.

2. AS LÍNGUAS VIVAS E A INSTRUÇÃO MILITAR

Já em 7 de abril de 1808, no mês seguinte à chegada de D. João e sua Corte ao Rio de Janeiro, foi publicado um Decreto criando o Arquivo Militar, anexo à Repartição da Guerra e "dependente das outras Repartições do Brazil, Fazenda e Marinha, a fim que todos os meus Ministros de Estado possão ali mandar buscar, ou copiar os planos, de que necessitam para o Meu Real Serviço". O regimento interno do Estabelecimento, assinado pelo Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado da Guerra e Negócios Estrangeiros D. Rodrigo de Sousa Coutinho, indicava as atribuições e gratificações de seus membros – diretor e mais subalternos, engenheiros e "desenhadores" –, bem como o local onde teria funcionamento: uma das salas que serviam de Aula Militar (LB, 1836).

Tal alusão nos remete, de imediato, à situação da instrução militar da Colônia no período anterior à chegada do Príncipe Regente. Conforme Valente (2003), a primeira tentativa de criação de uma Aula de Fortificações no Brasil data de 1699, mas até 1710 suas atividades ainda não haviam sido iniciadas. O principal obstáculo de sua realização, segundo o autor, era a falta de livros em português:

> Que tipo de livros eram esses? Verdadeiros tratados, pesados e sob a forma de volumosos tomos que têm como conteúdo um curso de matemática, seguido de instruções de manuseio de armas. Pode-se imaginar quão inviável teria sido trazer à Colônia caixas desses tratados estrangeiros, caríssimos, e confiá-los às mãos de alunos que mal sabiam ler (Valente, 2003: 220).

Com efeito, tais livros, em sua maioria, eram escritos em idiomas estrangeiros, especialmente Inglês ou Francês, o que tornava muito difícil a sua divulgação entre os habitantes da Colônia. Mas era necessário à Coroa portuguesa ter oficiais bem treinados no manuseio de peças de artilharia, bem como na construção de fortes, em suas possessões ultramarinas, principalmente no Brasil, com sua imensa costa sempre ameaçada por

invasores estrangeiros[22], motivo pelo qual, em 1738, uma Ordem Régia de 19 de agosto tornou a instrução militar obrigatória a todos os oficiais, os quais não poderiam mais ser nomeados ou promovidos sem que tivessem aprovação na Aula de Artilharia e Fortificações. O Lente nomeado para a dita Aula foi José Fernandes Pinto Alpoim (1700-1765), que a ministrou desde 1738 até sua morte, produzindo os dois primeiros Compêndios de Matemática escritos no país: *Exame de artilheiros*, de 1744, e *Exame de bombeiros*, de 1748, impressos, respectivamente, em Lisboa e Madri (Valente, 2003: 220; 222).

A iniciativa de Alpoim, contudo, não impediu que houvesse necessidade do ensino da Língua Francesa na instrução militar da Colônia, como sugere o relato de Ribeiro (1874: 233), segundo o qual coube ao Conde de Resende, Vice-Rei do Estado do Brasil de 1790 a 1801, quase cinqüenta anos depois, em sua reforma dos estudos militares, incluir aquela Língua entre as matérias a serem professadas na Academia Militar:

> Em 1793, estabeleceu o mesmo Conde uma Academia Militar, para instrucção das praças dos regimentos de linha e de milícias do Rio de Janeiro. Os estudos que se professavam na academia eram: fortificação, geometria pratica, arithmetica, desenho, francez, primeiras lettras.

Alguns anos antes, dois professores haviam pedido Licença para abertura de Aulas Públicas da Língua Francesa, tendo seus requerimentos aprovados com base em Provisões válidas pelo período de um ano. A primeira delas, concedida "em utilidade do bem publico" a Francisco José da Luz, em 23 de julho de 1788, pelo Juiz, Vereadores e Procurador do Senado da Câmara da cidade do Rio de Janeiro, e assinada por Fellipe Cordovil de Siqueira e Mello, estabelecia a mercê nos seguintes termos:

> Fazemos saber aos que a prezente nossa provizão virem que a nos enviou dizer por sua petisão Francisco José da Luz que ele pretende abrir nesta cidade huma Aula publica da Lingua Franceza e como não podia fazer sem Licença deste Senado nos pedia por concluzão e remate de petisão fosemos assim servidos conseder-lhe a dita Licença e Receberá mercê, entendendo nos ao seu Requerimento ser em utilidade do publico e esperamos dele que no de que for encarregado do serviço de Sua Magestade e do bem publico o fará com boa e pronta satisfação, Havemos por bem de lhe conceder faculdade de

[22] É preciso levar em conta que, mesmo depois da chegada do Príncipe Regente, o nome Brasil constituía uma "designação genérica das possessões portuguesas na América do Sul", tal como relata o francês Horace Say, que por aqui esteve em 1815 (apud Holanda, 1970: 15).

> poder por sua Aula publica por tempo de um anno para nela ensignar a Lingua Franceza se no entanto nos pareser conservalo e Sua Magestade não mandar o contrario com cuja ocupação haverá os Emolumentos que diretamente lhe pertencerem e para firmeza do Referido jurará perante o Juiz Prezidente... (apud Almeida, 2000: 328).[23]

Apesar de nada indicar a relação das Provisões acima citadas com a instrução militar, esta, ao menos formalmente, era na Colônia a única modalidade de formação para a qual o conhecimento daquela Língua se fazia necessário[24]. No Reino, a partir do período pombalino (1750-1777) – isto é, durante os anos em que o Marquês de Pombal, como ministro plenipotenciário do Rei D. José I, praticamente governou Portugal[25] –, os Estabelecimentos de instrução militar tiveram importância fundamental na divulgação e aplicação do conhecimento científico então disponível, representado pelas Matemáticas e pelas Ciências Físicas e Naturais.

Visando formar o cristão útil aos seus propósitos, e desejoso de colocar o Reino lusitano em condições políticas e econômicas que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras, o gabinete de D. José I, representado pela figura de Pombal, buscou modernizar o Estado português, reformulando um dos setores mais estratégicos para seu almejado progresso: as Milícias de Terra e Mar, e a opção que se fez foi pela formação do "perfeito militar". O grau de perfeição, no entanto, conforme o entendimento do governo pombalino, confundia-se com o de nobreza, fazendo com que as Luzes advindas da instrução militar se restringissem a certas "classes de pessoas", como se pode observar nos

[23] A segunda Provisão, concedida pelas mesmas autoridades e nos mesmos termos da primeira, foi passada a João José Tascio em 18 de março de 1789 (apud Almeida, 2000: 328).

[24] Convém lembrar que a historiografia educacional brasileira tem procurado atribuir ao Seminário de Olinda, aberto em 1800 por Azeredo Coutinho (1742-1821), ex-aluno da Universidade reformada de Coimbra, bispo e governador da Capitania de Pernambuco, a iniciativa pioneira da aplicação de "princípios ilustrados" no seu plano de estudos, o qual teria incluído, além das Ciências Físicas e Naturais, as Línguas Vivas, embora não apresente documentos para tal comprovação. Os Estatutos do Seminário, escritos pelo seu fundador e publicados em Lisboa em 1798, não fazem qualquer referência ao ensino das Línguas Vivas em sua terceira parte, dedicada ao Plano de Estudos da instituição (Alves, 2001).

[25] Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782) foi diplomata em Londres (1738-1744) e em Viena (1745-1749), sendo nomeado Secretário dos Negócios Estrangeiros e da Guerra com a ascensão de D. José I, em 1750, e depois Secretário dos Negócios do Reino, em 1755. Em 1759, recebeu o título de Conde de Oeiras, e em 1769 o de Marquês de Pombal. De acordo com Maxwell (1996: 1), Pombal "para todos os efeitos governou Portugal entre 1750 e 1777". Falcon (1993: 381), por sua vez, afirma: "se é habitual atribuir-se ao monarca então reinante, D. José I, a condição de chefe do Estado, pois, ele de fato o era, juridicamente, não menos comum é fazer-se o juízo a respeito de sua efetiva presença em termos negativos, como que ofuscada em grande parte pela pessoa e pela ação do seu Secretário, autêntico 'primeiro-ministro', vontade onipresente, verdadeiro governo, em suma". Sua autoridade teria se consolidado depois do terremoto de Lisboa, em 1755, quando assumiu o projeto de reconstrução da cidade, com uma nova arquitetura, e da restauração da ordem, com uma política autoritária, rígida e radical em seus objetivos.

parágrafos referentes às condições de ingresso nos Estabelecimentos então criados, a exemplo do § 1.º do Título VI dos Estatutos do Real Colégio dos Nobres:

> Todos os Collegiaes que houverem de ser admittidos, se devem primeiro qualificar com foro de Moço Fidalgo, pelo menos, sem o qual não poderão ser de nenhuma sorte recebidos: Preferindo nos casos de concurso os que houverem tido exercicio no sobredito foro (CLP, 1830).

O ensino das Línguas Vivas, nessas condições, justifica-se como um instrumento de acesso ao conhecimento científico da época, pois os Compêndios mais atualizados na matéria, como já foi dito, estavam escritos, em sua maioria, em Francês ou Inglês. Tal era o discurso da legislação pombalina, em sua tentativa de promover uma espécie de nobreza militar adaptada às exigências do século das luzes. Na verdade, antes mesmo do período pombalino, durante o reinado de D. João V (1707-1750), alguns intelectuais portugueses já defendiam a utilidade das Línguas Vivas na formação da juventude contra o caráter ornamental das Línguas Clássicas, incompatível com um século de progresso material.

Um deles foi Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), em cujo Plano de Estudos de sua obra mais conhecida, *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), não constava a Gramática Latina: "que importantes e agradaveis noticias de Geografia, Historia, Chronologia, Geometria, e Algebra, se podião adquirir aos muitos alunos, que se Gastão em aprender Latim!". Para Pina e Proença, dentre os conhecimentos necessários à formação de um menino nobre estava o das Línguas Francesa e Inglesa, de preferência à Castelhana e Italiana, "que não precisam de grande aprendizagem para se entenderem". Entre o Inglês e o Francês, o autor preferia o Inglês, "pelo grande numero de livros doutos, e profundos, que naquela Ilha se escreverão, e escrevem sempre, principalmente na Mathematica, fisica experimental, e Historia natural, pela mayor parte na lingua vulgar" (apud Carvalho, 1959: 79).

Em 1746 apareceu a primeira edição do *Verdadeiro methodo de estudar para ser util á Republica, e a igreja: proporcionado ao estylo, e necessidade de Portugal, exposto em varias cartas, escritas pelo R. P. Barbadinho da Congregação de Italia ao R. P. Doutor na Universidade de Coimbra*, sem dúvida o mais completo tratado pedagógico do período. Escrita em forma epistolar e sob pseudônimo, à maneira do que fizera Locke (1632-1704) em seus *Thoughts concerning education*, de 1693, Luiz António Verney (1713-1792)

dividiu sua obra em cinco volumes, planejando uma reforma completa dos estudos portugueses, no que se debruçava sobre todos os ramos do saber de sua época, desde o filológico até o filosófico, médico, teológico, jurídico e canônico.

No "apêndice II" da "Carta Primeira", Verney justifica a necessidade e a importância do estudo das Línguas Vivas nos mesmos termos de Martinho de Mendonça, mas opta pelo "francês ou italiano", pois "nestas línguas se tem composto em todas as Ciências, de que não temos traduções latinas". Seguindo o exemplo de "ingleses, holandeses, franceses, alemães, etc.", o autor descartava a exigência da aprendizagem da Gramática Latina para se ter acesso à Ciência, pelo grau de dificuldade enfrentado pelos "rapazes". Pela prática da tradução dos livros ingleses e franceses, argumentava, citando o caso dos "Transmontanos", seria possível, com o tempo, compor originalmente (Verney, 1949: 272-274).

António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), por sua vez, antes de escrever um *Methodo para aprender a estudar a medicina* (1763), havia publicado, três anos antes, suas *Cartas sobre a educação da mocidade*, nas quais planejou quatro tipos de escolas: 1) as Escolas Reais estabelecidas nas "cabeças de comarca", para meninos que não eram nobres; 2) as Escolas Reais estabelecidas em Lisboa, Coimbra e Évora, preparatórias para o ensino universitário dedicado à mesma categoria de rapazes; 3) as escolas para os meninos nobres em geral, concebida em termos de um Colégio Militar; 4) e uma escola para os meninos nobres intelectualmente bem dotados. O Latim, de acordo com o autor, seria ensinado nas escolas dos tipos 1, 2 e 4, mas não nas do 3, uma vez que, a seu ver, nem todos os educandos deveriam aprender a Língua Latina e as "Sciencias mais elevadas", devendo o ensino ser conformado ao seu gênio, inclinação e engenho. Ribeiro Sanches previu para os quatro tipos de escolas por ele propostos um Plano de Estudos comum, no qual figuravam, além da Gramática da Língua Portuguesa, as Línguas Inglesa, Francesa e Castelhana (apud Carvalho, 1959: 82).

Mas foi sob o ministério pombalino que as Línguas Vivas foram objeto de legislação, sendo seu conhecimento indicado e depois exigido nos Estabelecimentos destinados à instrução militar. A primeira medida nesse sentido é a Carta de Lei de 7 de março de 1761, publicando os Estatutos do Real Colégio dos Nobres – antigo Colégio das Artes dirigido pelos Jesuítas –, aberto oficialmente em 19 de março de 1766. O Plano de

Estudos da nova instituição trazia novidades, pois além das matérias usuais do ensino de Humanidades (Latim, Grego, Retórica, Filosofia, Teologia), estavam presentes alguns elementos das Matemáticas, Astronomia e Física, e se achava recomendado o estudo das Línguas Francesa, Italiana e Inglesa. No Título VIII, dedicado aos seus respectivos professores, a lei repetia o discurso do pensamento pedagógico da época, ao defender a utilidade dos muitos livros escritos nas referidas Línguas:

> Não sendo conveniente que os Collegiaes antes de acabarem a Rhetorica, e se acharem preparados com as Noções que deixo ordenadas, se embaracem com differentes applicações; nem que sejam privados da grande utilidade, que podem tirar dos muitos, e bons livros, que se achão escritos nas referidas Linguas: Ordeno que o Collegio pague a tres Professores para as ensinarem: E que os Collegiaes depois de haverem passado as Classes de Rhetorica, Lógica, e Historia, aprendão pelo menos as Linguas Franceza, e Italiana; ainda que será muito mais util aos que forem mais capazes, e estudiosos procurarem possuir tambem a Lingua Ingleza (CLP, 1830).

Quanto ao método de ensino, prescrevia-se o uso repetido de exercícios práticos de "viva voz", devendo ser poupadas em seus excessos as explicações gramaticais. Os Compêndios seriam, ao mesmo tempo, úteis e agradáveis, além de "corretos", e os professores, embora não precisassem residir no Colégio, como os das outras matérias, haveriam de ter "louváveis costumes". O § 10 do Título VI, dedicado aos Colegiais, aconselhava que as "conversações familiares" fossem feitas nas Línguas Vivas – "na Língua Portugueza, ou na Franceza, Italiana, ou Ingleza" –, sendo proibido o Latim, "por ser o uso familiar desta Lingua morta mais proprio para os ensinar a barbarisar, do que para facilitar o conhecimento da mesma Lingua" (CLP, 1830)[26]. Os alunos, para serem admitidos, deveriam ser qualificados com o foro de "moço fidalgo" (§ 1.º, Tit. VI), como já foi dito, além de saber ler e escrever, tendo no mínimo sete e no máximo treze anos de idade (§ 3.º), e pagar anualmente uma pensão de 120.000 réis, em duas parcelas (§ 5.º). Os que concluíssem os estudos, seriam admitidos às matrículas dos cursos superiores sem dependência de Exame (§ 5.º, Tit. XVI), com preferência nos empregos e lugares públicos (§ 7.º).

Apesar do entusiasmo com que foram recebidos os Estatutos do Real Colégio dos Nobres, principalmente pelo Diretor Geral dos Estudos D. Tomás de Almeida, que se

[26] Nos Colégios dirigidos pelos jesuítas, o uso do Latim era obrigatório nas "conversações familiares", isto é, sempre que os alunos não estivessem freqüentando as Aulas.

envolveu muito no projeto e no mesmo ano da publicação dos Estatutos enviou várias cópias para todos os governadores e Comissários do Brasil (Andrade, 1978: 104-108)[27], o funcionamento da instituição, pelo menos até 1772, quando com a reforma da Universidade de Coimbra foi abolido o ensino das Matemáticas no Colégio[28], parece ter sido marcado pelo fracasso, sendo os Professores de Francês e Inglês contratados somente em 1785 (Carvalho, 1959: 126; 173).[29]

De qualquer forma, um ano após a publicação dos Estatutos, em 1762, foi impressa uma *Gramatica ingleza ordenada em portuguez*, "na qual se explicão clara, e brevemente as regras fundamentaes, e as mais proprias para falar puramente aquela lingua, composta e dedicada á magestade fidelissima de elrey Dom Jozé o I, nosso senhor" por Carlos Bernardo da Silva Teles de Menezes, militar e "fidalgo da Caza de Sua Magestade", conforme a folha de rosto do livro. A dedicatória, dirigida à "Vossa Magestade", creditava a El Rei os novos progressos da "Literatura Portugueza", o que justificava a temeridade do autor em dar lume à sua pequena obra, produzida, como ele mesmo afirma, nos momentos de descanso do serviço militar:

> Do insondavel mar da altissima comprehenção de Vossa Magestade, participada a nós naquelas sabias providencias, nascem as fontes, e os rios com que se vay hoje regando, e florecendo cada vez mais em Portugal a arvore da ciencia: e he precizo que umas, e outros tornem didicados [sic] ao mesmo mar donde foram produzidos (Menezes, 1762: iii).

O autor se mostra um tanto modesto na dedicatória, pois afirma que sua obra não pode fazer número com as outras que, "em todo o genero de literatura", iam saindo a cada dia. Mas, por se tratar da Gramática de uma Língua "cujo estudo se acha recomendado pelas novas leys", contava com a Real Aceitação de Sua Majestade. Já no prefácio

---

[27] Segundo Braga (1898: 348-351), as *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760), de Ribeiro Sanches, originaram-se de sua correspondência com o Principal de Almeida, Diretor Geral dos Estudos, na qual o médico português propunha como modelo ideal que se podia imitar em seu país a Escola Real Militar de Paris, estabelecida em 1751. Assim, o Real Colégio dos Nobres teria sido uma realização de suas idéias. Tal hipótese é também abraçada por Laerte Ramos de Carvalho (1952: 117).

[28] Com a fundação dos dois novos cursos da Universidade, o matemático e o filosófico, seus Lentes e instrumentos científicos foram para eles transferidos (Braga, 1898: 353).

[29] Entre as causas arroladas por Rómulo de Carvalho (1959: 173), estão: a deficiência da administração, o Plano de Estudos inadaptado à idade dos Colegiais, o ensino efetuado por professores estrangeiros em língua estrangeira, a situação social dos estudantes, que, habituados às liberdades de sua classe, tinham atitudes incompatíveis com um regime de disciplina, e o desagrado dos professores, que se viam obrigados a acumular funções administrativas. O Colégio foi abolido com um Decreto de janeiro de 1838 (Ribeiro, 1876: 322).

intitulado “Ao Leitor”, sua modéstia muda de tom, sendo atribuídos os possíveis defeitos de sua “Arte” às atribulações de sua profissão, “que he a das armas”, e a uma grave doença de que padeceu durante o tempo da impressão, o que não o impediu de emendar muitos defeitos de outras Artes da mesma língua, melhorando seu método e tornando mais simples os preceitos:

> Rara, ou nenhuma vez saem sem eles [erros] as [obras] deste genero, do que ha tantos exemplos, quantos são as Artes de Gramatica que se tem impresso em todo mundo. Nem uma só sahio até aqui, que não tivesse que emendar nas subsequentes edições. Não será muito que suceda o mesmo a esta; mas posso segurar, que nela forão já emendados muitos dos defeitos que achey em outras Artes da mesma lingua, feitas para uso de diversas nações; e não somente emendados os defeitos, mas melhorado o metodo, e os preceitos; pois tal he, que nesta Arte está reduzido a uma só regra, quando em outras he materia de mais de vinte (Menezes, 1762: viii-ix).

A finalidade do ensino da Língua Inglesa, segundo Teles de Menezes, é o conhecimento dos grandes autores que nela tinham escrito suas obras “desde o principio do seculo prezente”, uma vez que no século anterior aquela Língua era não somente desconhecida dos estrangeiros, mas também desprezada pelos próprios naturais. Assim, ela precisava ser ensinada e aprendida para que todos pudessem fazer uso dos “excelentes originaes” nela impressos, como havia reconhecido “a Alta sabedoria de Sua Magestade Fidelíssima, quando no Tit. 8. dos Estatutos do Colégio Real dos Nobres, foy servido criar um Professor, e recomendar o estudo da dita lingua”. O estímulo de sua utilidade, se era necessário a todas as “nações cultas”, era-o mais ainda à portuguesa, dadas as suas relações comerciais com os ingleses, sendo indesculpável a falta de interesse dos portugueses em aprender a falar a língua de “uma gente que temos tão dentro de caza”[30], bem como a carência de Gramáticas da Língua Inglesa escritas em português, ao contrário de outras Línguas “que nos devem ser mais indiferentes” (Menezes, 1762: vi).[31]

[30] Portugal manteve relações de dependência econômica com a Inglaterra desde a época de Crommwell (1653-1658), antes do Tratado de Methuen, de 1703, pelas quais, em troca de proteção marítima contra os inimigos europeus – França e Espanha –, os ingleses obtiveram liberdade de comércio sem salvo-conduto nem Licença em Portugal e em todos os seus domínios, liberdade de religião e de culto, privilégio de créditos, jurisdição especial, isenção e embargo de navios e bens para uso de guerra, entre outras regalias (Sousa, in Freyre, 2000: 18).

[31] Aqui o autor omite, num movimento típico da retórica dos autores de Compêndio, os quais insistiam em alardear o caráter inaugural de suas obras, a despeito das outras do mesmo gênero já publicadas, a *Grammatica anglo-lusitanica & lusitano-anglica: ou, Gramatica nova, ingleza e portugueza, e portugueza e*

Conforme o autor, o mesmo não sucedia aos ingleses, que no seu idioma tinham diferentes Gramáticas da Língua Portuguesa, em cujo estudo quase todos se iniciavam, especialmente aqueles que se aplicavam ao Comércio. Nesse ponto, Teles de Menezes distingue claramente os interesses do conhecimento de cada Língua nos dois países: "bem sey que os interesses deste [comércio], e não o de instruirse na lição dos nossos Autores, são o motivo daquela aplicação: mas por isso mesmo, será tanto mais louvavel em nós o estudo da sua lingua, quanto for mais nobre o motivo de aprendela" (Menezes, 1762: vii).

O livro divide-se em três seções. A primeira compreende a explicação das partes da oração, os artigos, as declinações, os gêneros e qualidades dos nomes, as conjugações dos verbos regulares e irregulares, a sintaxe e "tudo o mais que he propriamente Arte de Gramatica", isto é, as regras de prosódia e Ortoépia, os graus de comparação, os pronomes, etc. A segunda é um breve dicionário de palavras inglesas distribuído "por diferentes classes de materias", "que he a mayor dificuldade que tem a lingua Ingleza para os que falão outras, que não tem como ela, a raiz na lingua Teutonica". A terceira, finalmente, consta de vários "diálogos familiares"[32] ingleses e portugueses (Menezes, 1762: x-xi).

Tal como previam os Estatutos do Real Colégio dos Nobres, o Compêndio foi tido como "agradável e correto" pelos Censores, que já em 1761 haviam concedido a Licença para sua publicação. Assim pareceu ao Qualificador do Santo Ofício, Dr. Fr. João de Mansilha, da Sagrada Religião dos Pregadores, o qual em 27 de fevereiro alegou que, após a leitura da Gramática, nada lhe parecia contrário à Santa Fé ou aos bons costumes, julgando-a muito útil "para facilitar o uso daquella lingoa, na qual se achão estampadas muitas Obras de huma vastíssima erudição" (in Menezes, 1762: xiii).[33]

---

ingleza; dividida em duas partes, publicada em Londres e escrita por J. Castro em 1751, cuja terceira edição saiu em 1759.

[32] Um dos primeiros registros da expressão "Diálogos Familiares" aparece no título de um livro do francês Jacques Bellot publicado em 1586 e destinado ao ensino de Inglês para os refugiados franceses na Inglaterra (Howatt, 1988: 14). Tais diálogos, em Teles de Menezes, são assim divididos: "para facilitar o uso entre amigos", "para senhoras", "para falar de uma senhora", dentre outras situações.

[33] Cinco pareceres encontram-se reproduzidas no livro, logo depois do prefácio. O primeiro, do Dr. Fr. João de Mansilha, é de 27 de fevereiro de 1761; o segundo, de Silveira Lobo Carvalho Melo, irmão de Pombal, tem a mesma data; o terceiro, do Frei Timotheo da Conceição, Religioso Capucho e Ministro Provincial da Província de S. Antonio, é de 15 de março; o quarto, assinado por D. J. A. de L., é de 25 de março; e o quinto, de 11 de junho, quem assina é Antonio de Saldanha de Albuquerque, Acadêmico da Real Academia e Deputado da Junta dos Três Estados. Em 15 de junho, a obra se encontrava pronta para voltar à Mesa, ser taxada e dada a Licença. Segundo Teles de Menezes, no prefácio, a obra foi submetida às Licenças sob pseudônimo, razão por que os pareceres referem-se ao autor como Francisco Luiz Ameno, nome do impressor.

No entanto, o Compêndio de Teles de Menezes, foi – se é que foi – muito pouco usado na instrução militar portuguesa, pelo que sugere a legislação disponível. Mesmo sendo o idioma de uma gente tão "de caza", com a qual o governo português mantinha constantes relações comerciais, sacramentadas por Tratados nem sempre proveitosos para Portugal, a Língua Inglesa foi preterida pela Francesa, cujo conhecimento passou a ser exigido aos que quisessem ser admitidos nos Estabelecimentos militares. A ênfase, nos discursos que justificam o ensino da Língua Francesa, recai sobre a tradução, para que pudessem ser entendidos, mesmo pelos que não dominavam a língua, as lições dos mais célebres autores que tratavam do assunto.

Em 1763, dando continuidade a uma série de medidas tendentes à organização dos Corpos da Milícia de Terra e Mar[34], El Rei D. José I decretou, no dia 10 de maio, que os Corpos de Artilharia fossem reduzidos a quatro regimentos de doze companhias cada um. O regulamento de tais regimentos, expedido com o Alvará de 15 de julho, foi cometido ao "prudente exame, e madura consideração" do Conde Reinante de Schaumbourg Lippe, "Meu muito amado e presado primo, e Marechal General do Meus Exércitos", segundo o Soberano (apud Ribeiro, 1871: 303).

O Plano de Estudos dispunha sobre sua ordem e a eleição dos livros que deveriam dirigir os professores e Discípulos que se aplicassem "a esta interessante Arte, de que nestes ultimos tempos se tem feito dependente a maior força dos Exercitos, e da defeza das Monarquias" (apud Ribeiro, 1871: 303). O governo deveria escolher, em cada um dos regimentos, o oficial de maior capacidade para ser Lente da respectiva Aula, o qual, com a gratificação mensal de 20.000 réis, além do soldo que lhe fosse correspondente, teria a seu cargo a explicação e tradução da obra que se mandasse seguir:

> Para que a lição dos authores acima declarados se faça commum ainda aos que ignorem a lingua franceza[35], tem S. M. ordenado que se traduzão na lingua portugueza aquellas partes dos escriptos dos mesmos authores que ficão acima indicados, prohibindo debaixo da pena da expulsão das aulas, e dos regimentos, que algum Official delles compre,

[34] Os Exames dos Discípulos da Aula Militar haviam sido regulamentados em 1756 por um Decreto de 22 de março, sendo reformados em 1758, por um Alvará de 8 de junho. Em 1762, com o Alvará de 2 de abril, foi estabelecida uma Aula de Artilharia na Fortaleza de S. Julião da Barra, e com o Decreto de 30 de julho foi criada a Aula de Náutica da cidade do Porto (CLP, 1830).

[35] Os livros que seriam explicados nas Aulas, e pelos quais seriam examinados os indivíduos que pretendessem entrar nos Corpos de Artilharia, eram quase todos em Francês, de autores como M. de Saint-Remy, La Valière (pai), Bellidoro e Vaubin.

> ou retenha, havendo-os comprado, outro algum livro da profissão, que não sejam os que ficam acima determinados para os seus estudos, defendendo o mesmo Senhor debaixo da referida pena, que os sobreditos Officiaes e Soldados se appliquem a outras algumas obras, ou que dellas se possa usar nas lições, nos argumentos, ou nos exercicios das aulas (apud Ribeiro, 1871: 304-305).

Em sua "Pró-memoria de uma differença de opinião na Aula de Artilheria de S. Julião da Barra sobre o modo de regular-se para se lançarem bombas com certeza", escrita em 14 de fevereiro de 1771, o Conde de Lippe voltou a referir-se à necessidade da tradução de obras escritas em "linguas estranhas", propondo para isso a criação de uma Biblioteca Militar em cada guarnição: "Começar-se-hia por colligir os livros necessarios, escriptos em linguas estranhas, e successivamente se cuidaria de traduzir na lingua portugueza; addicionando-se estes aos outros, á proporção que se fossem fazendo as traducções" (apud Ribeiro, 1871: 307).

Dois anos depois da morte do Rei, e da ascensão ao trono de sua filha, D. Maria I (1777-1792), os estudos matemáticos foram reformulados pela Carta de Lei de 5 de agosto de 1779, que suprimiu a antiga Aula de Fortificação, ou de Engenharia, e criou a Academia Real de Marinha de Lisboa:

> Hei por bem que na Minha Corte e Cidade de Lisboa se estabeleça huma Academia Real de Marinha para hum Curso de Mathematica, o qual será composto das partes seguintes: da Arithmetica; da Geometria; da Trigonometria Plana, e Esferica; Algebra, e sua applicação á Geometria; da Statica, Dynamica; da Hydrostatica, Hydraulica; e Óptica; e de hum tratado completo de Navegação (CLP, 1828a).

Os Estatutos, no entanto, não trazem qualquer referência às Línguas Vivas, o que seria de esperar, dada a necessidade da compreensão e tradução de Compêndios dedicados àquelas "disciplinas"[36], em sua maioria franceses. Contudo, o novo regulamento da Academia – agora com o nome de Academia Real dos Guardas Marinhas –, expedido com a Lei de 1.º de abril de 1796, estabelecia, para a admissão de Discípulos, que os pretendentes, além da idade mínima de quatorze anos, deveriam apresentar

> huma attestação de qualquer dos lentes da Real Academia dos Guardas da Marinha, pela qual mostrem ter sufficiente intelligencia das quatro primeiras regras da Arithmetica, e

[36] O termo "disciplina", em várias peças legislativas referentes à instrução militar, é usado no sentido de matéria de ensino, a despeito do que afirma Chervel (1990: 178-179) sobre seu uso tardio na França.

> da Lingoa Franceza; sendo o essencial, em quanto a essa Lingoa saber verter bem della para a Portugueza; constará igualmente desta Attestação, não terem defeito pessoal, como faltos de vista, aleijados, & c. (CLP, 1828b).

Para que as diretrizes lançadas pela Carta de Lei de 5 de agosto de 1779 alcançassem também as Lições de Fortificação e Desenho, foi estabelecida, por uma outra Carta de Lei, de 2 de janeiro de 1790, na Corte e cidade de Lisboa, uma Academia Real de Fortificação e Desenho[37]. De acordo com os Estatutos, os alunos que se destinassem a Oficiais Engenheiros ou de Artilharia deveriam apresentar certidão de aprovação no primeiro e segundo anos do Curso Matemático da Academia Real de Marinha. Aqueles, porém, que se destinassem a Oficiais de Infantaria, ou Cavalaria, deveriam apresentar somente a certidão de aprovação do primeiro ano da referida Academia. Acrescentava ainda a lei:

> E tanto huns, como os outros, para serem admittidos, recorrerão ao lente do primeiro anno, perante o qual deverão também mostrar, que entendem sufficientemente a Lingua Franceza; mas todos os discipulos, que aspirarem aos Postos de Officiaes Engenheiros, não poderão ser admittidos sem que mostrem huma constituição robusta, e que não tem defeito de vista, ou alguma tremura nas mãos (CLP, 1828a).

Em 1799, por uma Carta Régia de 16 de setembro, foi criada uma Aula de Matemática para instrução dos militares do Corpo que haveria de constituir a Guarnição do Castelo de S. João Baptista da Ilha Terceira, abrindo-se tal Aula somente em 1805 (Ribeiro, 1872: 260). Seus Estatutos, expedidos por Carta Régia de 19 de novembro de 1810, dividiam o curso em quatro anos, sugerindo, para aquisição das "preciosas noções da ciência da guerra", uma Aula de Francês combinada com a de Geografia:

> Sendo necessario o conhecimento da Lingua Franceza para adquirir as preciosas noções da Sciencia da Guerra, que se achão transcriptas em authores francezes, e se não achão traduzidas em lingua vulgar, convem que haja uma Aula de Francez, que os Estudantes deverão frequentar nos dias que o serviço permittir, segundo convierem o Lente,

[37] Segundo Francisco de Borja Garção Stockler (1759-1829), em seu *Ensaio historico sobre a origem e progressos das mathematicas em Portugal* (1819), "motivos urgentes retardarão o estabelecimento da Escola Militar annunciada em seus Estatutos (o autor provavelmente refere-se ao Alvará de 15 de julho de 1763), e que devia servir de complemento ao plano nelles traçado: mas, finalmente, no anno de 1790 vimos estabelecer-se a Academia Real de Fortificação, Artilheria e Desenho, com uma ordem e disposição dos estudos, que assaz claramente denuncião as grandes utilidades que o Estado deve tirar della" (apud Ribeiro, 1872: 29).

> e o chefe do Batalhão; servindo o estudo da Geographia de instrucção e ao mesmo tempo de recreação, poderá combinar-se com a Aula de Francez, sendo as Lições nos mesmos dias; o Lente que a explicar, se deverá servir da Geographia de La Croix, da de Gütrie, Pinkerton, e Cosmographia de Mentelle (apud Ribeiro, 1872: 265).

Alguns dias depois da publicação do Decreto criando o Arquivo Militar anexo à Repartição da Guerra, cujo prédio servia também como Aula Militar, D. João nomeou, com o Decreto de 13 de abril de 1808, Renato Pedro Boiret como Professor de Língua Francesa na cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se da confirmação de um pedido do próprio Professor, que era Presbítero Secular e exercia o magistério no Real Colégio dos Nobres. Ao que parece, o Decreto funcionou como uma Provisão temporária, uma vez que somente no ano seguinte foi criada a primeira Cadeira Pública de Francês, juntamente com a de Inglês:

> Attendendo ao que me representou Renato Pedro Boiret, Presbitero Secular, Professor da Lingua Franceza do Real Collegio dos Nobres, que na presente occasião se transportou para esta capital; hei por bem determinar, que vença o mesmo ordenado que percebia, de 300$000 réis por anno, pagos aos quartéis pela folha dos ordenados dos Professores Régios desta capitania, com o vencimento do 1.º de Dezembro do anno proximo passado de 1807 (LB, 1836).

Por um Aviso de 5 de maio de 1808, assinado pelo Visconde de Anadia, João Rodrigues de Sá e Melo, à época Conselheiro, Ministro e Secretário da Marinha e Negócios do Ultra-Mar, foi estabelecida a Real Academia dos Guardas Marinhas nas hospedarias dos religiosos Beneditinos do Rio de Janeiro. O documento, dirigido ao Abade do Convento de S. Bento, ordenava-lhe que procedesse "logo a encommendar os armarios, bancos e cadeiras que forem necessarios para este fim"[38]. As atividades da Academia começaram em 25 de fevereiro de 1809, e seu regimento interno foi aprovado pela Portaria de 9 de setembro do mesmo ano. O Plano de Estudos, que se compunha de Matemática, Física, Artilharia, Navegação e Desenho, previa como requisito para admissão dos alunos o conhecimento da Língua Francesa, tal como determinava a Lei de 1.º de abril de 1796, que havia reformado os estudos da Academia em Lisboa (LB, 1836).

[38] Conforme Ribeiro (1874: 243), quando a Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil, "foi tambem transferida para aquelle estado a Academia dos Guardas Marinhas de Lisboa, sendo comandante da respectiva companhia, e professor distincto de mathematica da mesma academia, José Maria Dantas Pereira de Andrade".

A Academia Real Militar do Rio de Janeiro foi instituída pelo Decreto de 4 de dezembro de 1810, com o qual foram publicados seus Estatutos, assinados pelo Conde de Linhares. O preâmbulo da lei, em nome de Sua Alteza Real, fazia referência aos interesses do Seu Real Serviço, ao bem público de seus Vassalos e à segurança de seus domínios, apontando a necessidade de "hum Curso regular de Sciencias Exactas, e de Observação" capaz de, pela "Sciencia Militar", formar hábeis Oficiais de Artilharia e Engenharia que pudessem também ter o "útil emprego" de dirigir objetos administrativos de minas, caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas. No Título II, os Estatutos previam a nomeação de Professores de Línguas Vivas, os quais deveriam dominar, ou pelo menos saber ensinar, no mínimo, três Línguas – Francês, Inglês e Alemão –, para que pudessem substituir-se uns aos outros na falta de Substitutos:

> Além destes onze Professores comprehendido o de Desenho, haverá cinco Substitutos, e julgando-o necessario, a Junta poderá propor, que se estabeleção Professores da Lingua Franceza, Ingleza, e Alemã, e será obrigação dos Professores substituírem-se huns aos outros, quando succeda não bastarem os Substitutos, de maneira que jamais se dê caso de haver Cadeiras ou deixem de ser servidas, havendo Alumnos que possão ouvir as Lições (CLP, 1828c).[39]

Quanto aos Discípulos, regulados no Título IV, haveria duas classes: a dos Voluntários e a dos Obrigados. Os requisitos eram: saber ler e escrever, as quatro operações da Aritmética e a idade mínima de quinze anos. Contudo, os que porventura dominassem as Línguas seriam preferidos:

> Os que souberem a Lingua Latina, Grega, e as Linguas Vivas, occuparão os primeiros lugares nas Aulas, e serão os seus nomes postos nos primeiros lugares nas listas, que se publicarem, da sua Matricula, e quando forem depois despachados, terão preferência na mesma antiguidade. Os Obrigados assentarão logo Praça de Soldados, e Cadetes de artlheria; vencerão huns e outros o soldo e farinha de Sargentos de Artilheria, e terão a preferência em todos os Exercicios Scientificos das mesmas Aulas, sendo chamados a dar lição, e a todas as explicações; o que com os Voluntarios se não praticará com tanto rigor, excepto com aquelles que mais se distinguirem pela sua applicação e talentos (CLP, 1828c).

[39] No Título III, referente aos requisitos e vantagens dos professores, os Estatutos estabeleciam que os Lentes, além das mesmas honras e graças das Academias de Lisboa, teriam direito a jubilação com vinte anos de serviço, recebendo um ordenado de 400.000 réis anuais, juntamente com o soldo de sua patente. Os Substitutos receberiam a metade daquele ordenado, mas sem o soldo, "havendo qualquer destino que não lhes permitam servirem a Cadeira" (CLP, 1828c).

A inauguração da Academia ocorreu em 23 de abril de 1811 numa sala da Casa do Trem, que passou a ser mais tarde o Arsenal de Guerra. Sua instalação definitiva data de 1.º de abril de 1812, no edifício onde passou a funcionar tempos depois a Escola Nacional de Engenharia (Campos, 1941: 236). A respeito do curso da Academia, relata Pires de Almeida (2000: 47):

> O curso era de sete anos e todos os livros escolares eram em francês. Os professores e alunos estavam muito familiarizados com a língua francesa e com o conhecimento dos nomes notáveis de então: Lacroix, Legendre, Monge, Francoeur, Bossuet, Lalande, Biot, Lacille, Puissant, Haüy, Guy de Vernon, Chaptal, Flourcroy, de la Merillière, Cuvier e outros.

Apesar de grande parte dos Compêndios ser escrita em francês – e não "todos os livros escolares", como afirma Pires de Almeida –, havia espaço também, na Academia, para o ensino de Inglês, pois um ano antes de sua criação, por um Decreto rubricado pelo Príncipe Regente e datado de 30 de maio de 1809, o Lente da Cadeira de Língua Inglesa havia sido nomeado:

> Hei por bem nomear lente da Cadeira da Lingua Ingleza na Academia Militar desta Corte, a Eduardo Thomaz Cohill, com a graduação de 2.º Tenente de Artilharia, e soldo de 12$000 por mez, devendo, em quanto se não abrirem as aulas da mesma Academia, principiar as suas lições no local, que lhe for indicado pelo Tenente General de Artilharia Inspetor Geral da mesma arma (CLB, 1891).

O ordenado dos Lentes de Línguas Vivas foi marcado somente em 1814, pela Decisão n. 25, de 2 de setembro, assinada pelo Marquês de Aguiar, encarregado, por Decreto de 19 de janeiro do mesmo ano, da pasta da Guerra e Estrangeiros. A Decisão, tomada em consulta da Junta da Direção da Academia Real Militar sobre requerimento de "Eduardo Thomaz Colville"[40], 2.º Tenente Graduado de Artilharia e Lente da Língua Inglesa na mesma Academia, ordenava que o suplicante, "assim como qualquer outro lente de linguas estrangeiras que Sua Alteza Real houve por bem nomear para a referida Academia", percebesse o ordenado de 240.000 réis anuais, pagos mensalmente, à razão de 20.000 por mês, pela Tesouraria Geral das Tropas, "comprehendendo-se neste ordenado o soldo que tiverem por suas patentes" (CLP, 1890).

[40] O sobrenome deste Lente aparece com grafias variadas em diferentes peças legislativas.

Eduardo Thomaz Colville permaneceu no exercício de suas funções de Lente de Língua Inglesa na Academia Militar até 1825, quando aquele idioma, segundo o preâmbulo da Decisão n. 54, de 2 de março do mesmo ano, assinado pelo então Ministro dos Negócios da Marinha Francisco Vilela Barbosa, deixou de ser necessário na Academia Militar:

> Desejando S. M. o Imperador que os Guardas-Marinhas e Aspirantes saibam o idioma inglez, e podendo ensinar-lhes o 1.º Tenente Eduardo Thomaz Colville, Professor do mesmo idioma na Academia Militar, aonde se não faz tão necessario: Manda pela Secretaria de Estado dos Negocios da Marinha que o Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Guerra expeça as convenientes ordens, afim de que o referido Professor passe a dar as competentes lições na Companhia dos Guardas-Marinhas, devendo para esse effeito entender-se com o respectivo Commandante, o Chefe da Divisão Diogo Jorge de Brito" (CLIB, 1885a).[41]

Ao que parece, depois da morte do professor Eduardo Thomaz Colville, o ensino de Inglês foi também dispensado da Academia de Marinha, pois com o Decreto de 9 de março de 1832, autorizado pela Lei de 15 de novembro de 1831, foi reformada a Academia Militar da Corte, incorporando-se nela a dos Guardas-Marinhas, e os únicos requisitos para todos aqueles que quisessem, além das "Sciencias Mathematicas, e Militares", dedicar-se ao "Desenho proprio aos Officiaes do Exercito, Marinha, Engenharia, e em suas quatro essenciaes classes", conforme o artigo 25, era a idade mínima de quinze anos, o conhecimento da gramática da "lingua vulgar", das quatro operações da Aritmética e "saber traduzir a Lingua Franceza" (CLIP, 1906).

[41] Três dias depois, com a Decisão n. 56, do Ministério da Guerra, foi dispensado o ensino da Língua Inglesa na Academia Militar. As razões para tal supressão, provavelmente, prendem-se à preferência ou orientação doutrinária dos Lentes, ou da Junta Militar. De qualquer forma, em 6 de julho do mesmo ano, pela Decisão n. 142, o Ministro dos Negócios da Marinha mandava abonar ao Professor da Língua Inglesa da Academia de Marinha uma gratificação igual à metade do seu soldo, a requerimento do mesmo (CLIB, 1885a).

GRAMATICA INGLEZA

ORDENADA EM PORTUGUEZ,
na qual se explicaõ clara, e brevemente as regras fundamentaes, e as mais proprias para falar puramente aquela lingua,

Compoſta, e Dedicada

A' MAGESTADE FIDELISSIMA DE ELREY

DOM JOZE' O I.

NOSSO SENHOR

POR

CARLOS BERNARDO
DA SILVA TELÊS DE MENEZES,
Fidalgo da Caza de Sua Mageſtade, &c.

LISBOA,
Na Officina Patriarcal de Franciſco Luiz Ameno.

MDCCLXII.
Com as licenças neceſſarias.

Vende-ſe na loge de Joaõ Joſeph Bertrand ao Senhor Jeſus da Boa-Morte,

3. AS LÍNGUAS VIVAS E OS CURSOS CIRÚRGICOS

Menos de um mês depois de decretar a abertura dos portos do Brasil ao comércio direto estrangeiro, pela Carta Régia de 28 de janeiro de 1808, o Príncipe Regente, encontrando-se ainda na Bahia, aprovou a proposta que lhe fizera o Dr. José Correia Picanço (1745-1823), Cirurgião-Mor do Reino e do seu Conselho, de criar uma "Escola de Cirurgia" no Hospital Real Militar daquela cidade para instrução dos que se destinassem "ao exercicio desta arte". Na Escola, seriam ensinadas não apenas "a Cirurgia propriamente dita, mas a anatomia como base essencial della, e a arte obstetricia, tão util como necessaria", segundo o texto da Decisão n. 2, de 18 de fevereiro de 1808, assinada por D. Fernando José de Portugal, ministro responsável pela pasta dos Negócios do Brasil, e endereçada ao Governador e Capitão General da Bahia D. João de Saldanha da Gama de Melo e Torres, pedindo-lhe que desse poderes ao Dr. Picanço para fundar o Estabelecimento, ficando sob seu critério a escolha dos professores (CLB, 1891).

No dia 23 de fevereiro do mesmo ano foram publicadas as "Instruções para o Lente de Cirurgia", assinadas pelo Cirurgião-Mor do Reino, que havia nomeado José Manuel Estrela (1760-1840) para a Cadeira de "Cirurgia especulativa e pratica" e José Soares de Castro (1772-1840) para a de "Anatomia e operações cirúrgicas" na mesma data (Santos Filho, 1967: 468). As Instruções dispunham sobre o espaço para o exercício das Aulas, sua economia e estabeleciam as obrigações do Lente, que iam desde o assento das informações sobre os Praticantes em livro próprio, incluindo a cobrança das taxas de matrícula (6.400 réis) e de cada certidão passada (1.400 réis), até o dever de que "não admitirá praticantes sem ter conhecimento da Lingua Franceza como se requer no Hospital de Lisboa, pela dispensa que houve no Latim" (apud Campos, 1941: 36).

Como se vê, os candidatos a Cirurgiões deveriam "ter conhecimento" da Língua Francesa, exigência justificada, ao que tudo indica, pela necessidade que os Praticantes teriam de consultar volumosos Compêndios escritos em Francês, ou de entender as explicações do Lente na mesma Língua. A dispensa do Latim, por sua vez, aponta para uma distinção bem marcada entre as formações do Cirurgião e do Médico. Com efeito, se para os Cirurgiões do Reino e Domínios Ultramarinos o conhecimento da Língua Latina era dispensável, bastando-lhes o da Língua Francesa, tal não era o caso dos Médicos.

De acordo com os novos Estatutos da Universidade de Coimbra, publicados com a Carta de Roboração de 28 de agosto de 1772[42], para ingressar no Curso Médico, os candidatos deveriam ter a idade mínima de dezoito anos completos (Livro III, Cap. I, Tit. I), além do conhecimento necessário da Língua Latina, "de sorte que a entendam, e escrevam correcta, e desembaraçadamente", e da Grega, "para entender quaesquer escriptos de Medicina, cujos termos facultativos são quase todos gregos" (art. 2.º). No entanto, poderiam ser admitidos à matrícula nos dois primeiros anos do curso, caso não tivessem estudado Grego, devendo freqüentar a Aula do professor daquela Língua na Universidade, com a exigência do atestado para cursarem o terceiro ano (§. 2.º). No artigo quarto, a lei recomendava aos Estudantes Médicos que se instruíssem nas Línguas Vivas da Europa – "principalmente na Ingleza" –, nas quais estavam escritas "Obras importantes de Medicina":

> Tambem he para desejar, que os Estudantes Medicos se instruam nas Linguas vivas da Europa; principalmente na Ingleza, e Franceza, nas quaes estam escriptas e se escrevem cada dia muitas Obras importantes de Medicina. Porém não Obrigo a que o estudo destas Linguas preceda necessariamente á matricula do Primeiro anno, nem que dellas se faça exame. Somente encarrego aos Lentes, que as recomendem muito aos seus Ouvintes, dos quaes Espero, que, sem prejuizo das lições, a que são obrigados, se instruam nelas por todo o tempo do Curso Medico, para se fazerem mais dignos da estimação publica, e exercitarem melhor a sua Profissão (EUC, 1772).

A segunda Escola de Cirurgia criada no Brasil foi estabelecida no Hospital Real Militar do Morro do Castelo, no Rio de Janeiro, por Decreto de 5 de novembro de 1808. Ao que parece – pois não tive acesso ao Decreto –, ela foi criada nos mesmos termos, e sob as mesmas condições de ingresso, da Escola de Cirurgia da Bahia, tendo sido escolhidos dois Cirurgiões para nela ministrarem suas Aulas: Joaquim José Marques (1765-1841), Cirurgião-Mor do Reino de Angola, que assumiu a Aula de "anatomia teórica e prática e

[42] Com os novos Estatutos, foram reformulados o curso Teológico, o de Ciências Naturais e Filosóficas (Medicina e Farmácia) e os Jurídicos (Direito Civil e Canônico), todos de cinco anos de duração, e criados dois novos cursos: o Filosófico, que substituía o de Artes, e o Matemático, ambos de quatro anos. O conhecimento das Línguas Vivas era recomendado aos candidatos aos Cursos Médico e Matemático (EUC, 1772).

fisiologia", e José Lemos de Magalhães, nomeado para a de "terapêutica cirúrgica e particular" (Campos, 1941: 129).[43]

Em 1813, um Decreto de 1.º de abril assinado por D. Fernando José de Portugal, agora Conde de Aguiar, aprovou o Plano de Estudos do Curso de Cirurgia do Hospital da Misericórdia do Rio de Janeiro. O Plano era oferecido por Manoel Luiz Álvares de Carvalho, Conselheiro, Médico Honorário da Real Câmara e Diretor dos Estudos de Medicina e Cirurgia da Corte e Estado do Brasil desde o ano anterior, quando havia sido nomeado por Decreto de 26 de fevereiro. O curso era de cinco anos, e os cirurgiões nele formados teriam as seguintes prerrogativas: 1) seriam preferidos aos que não tinham esta condecoração; 2) poderiam curar todas as enfermidades onde não houvesse médicos; 3) seriam desde logo membros do Colégio Cirúrgico e Opositores às Cadeiras das Escolas da Corte "e das que se hão de estabelecer nas Cidades da Bahia e Maranhão, e em Portugal" (Tit. XVI).[44]

O Título II, dedicado aos requisitos para matrícula dos estudantes no primeiro ano do Curso de Cirurgia, estabelecia que eles deveriam saber ler e escrever corretamente[45], recomendando também o conhecimento das Línguas Francesa e Inglesa, cujos Exames seriam cobrados no segundo e terceiro anos, respectivamente: "Bom será que entendão as Lingoas Franceza, e Ingleza; mas esperar-se-há pelo exame da primeira, até á primeira matricula do segundo anno, e pelo da Ingleza, até á do terceiro" (CLP, 1825).

O Plano de Estudos formulado por Manoel Luiz Álvares de Carvalho foi instituído na Bahia pela Carta Régia de 29 de dezembro de 1815, criando um "curso completo de Cirurgia nessa cidade, á semelhança do que se acha estabelecido por Decreto do 1.º de abril de 1813 nesta Capital", justificando o Príncipe Regente a sua criação pelos limitados princípios de Cirurgia adquiridos nas lições das duas Cadeiras estabelecidas na cidade, de onde dificilmente se poderiam esperar "habeis e consummados professores, que pelos seus conhecimentos theoricos e praticos mereçam o conceito publico, e se empreguem utilmente no restabelecimento da saúde do povo" (CLB, 1890).

[43] No ano seguinte, pelo Decreto de 25 de setembro, foi criado o lugar de Cirurgião Sangrador do Hospital Militar da Corte, "não só para satisfazer alli a esta operação que até aqui se incumbia aos Cirurgiões Ajudantes dos Regimentos, os quaes agora se acham empregados na frequencia das aulas, mas tambem para dar ahi as convenientes lições de sangria". O nomeado foi o Cirurgião Mestre de Sangradores Francisco Luiz da Silva (CLB, 1891).
[44] A Escola de Cirurgia do Maranhão não chegou a ser criada.
[45] O Decreto não fazia referência à idade mínima dos candidatos.

A profissionalização dos Cirurgiões no Brasil, durante o período joanino, teve algumas dificuldades para processar-se. A principal delas foi a oposição sistemática entre as autoridades médicas da Corte – o Cirurgião Mor Dr. Picanço e o Físico Mor Manoel Vieira da Silva –, que insistiam em submeter às suas respectivas pessoas a concessão de Cartas, e o Diretor dos Estudos Médicos Manoel Luiz Álvares de Carvalho, que defendia o que dispunham os Estatutos, segundo os quais a Carta de Cirurgião só poderia ser concedida após a conclusão dos cinco anos do Curso Cirúrgico (Campos, 1941: 42). Somente em 1826, com uma Lei de 9 de setembro rubricada por D. Pedro I, as Cartas de Cirurgião ou Cirurgião Formado foram submetidas à conclusão e aprovação dos cursos do quinto ou sexto ano, na conformidade dos Estatutos dos Cursos Cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro (CLIB, 1880a).

Mas nem só de Cirurgiões precisava o Reino do Brasil, razão porque D. João VI, em 1817, mandou publicar a Carta Régia de 28 de janeiro, criando na cidade da Bahia uma Cadeira de Química. A Cadeira, conforme as palavras de El Rei, era indispensável não apenas para o progresso dos estudos de Medicina, Cirurgia e Agricultura, mas também para o "perfeito conhecimento dos muitos e preciosos productos com que a natureza enriqueceu este Reino do Brasil", e seria dedicada ao ensino dos "principios theoricos e praticos da chimica, e seus differentes ramos e applicações ás artes e á pharmacia"[46]. O Lente nomeado foi o Dr. Sebastião Navarro de Andrade, com o ordenado anual de 600.000 réis, "pagos a quartéis como os mais professores pelo rendimento do subsidio litterario[47] dessa Capitania". Navarro de Andrade, que vinha da Universidade de Coimbra, conservaria todas as "honras e prerogativas" dos Lentes daquele Estabelecimento, "e a pensão que recebe pelo cofre da mesma Universidade" (CLB, 1890).

A Cadeira de Química seria regulada provisoriamente pelas Instruções baixadas com a Carta Régia e assinadas por Antonio de Araújo de Azevedo, o Conde da Barca, Conselheiro e Ministro e Secretário de Estado da Marinha e Domínios Ultramarinos, interinamente encarregado da pasta dos Negócios do Brasil. Conforme o artigo primeiro, o

[46] Por Carta Régia de 29 de novembro de 1819 foi criada no Curso Cirúrgico da Cidade da Bahia a Cadeira de Farmácia. O Lente nomeado foi Manoel Joaquim de Paiva, Médico da Real Câmara, com o mesmo ordenado que recebia em Lisboa (CLB, 1899).

[47] O "subsídio literário", imposto transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1772, visava financiar o pagamento dos Professores e Mestres mediante a taxação de um real em cada Quartilho de aguardente e Canada de vinho, nos Reinos e ilhas, e em cada Arrátel de carne de vaca, no Ultramar (CLP, 1858).

Lente ensinaria a “theoria chimica em geral” por um Compêndio de sua escolha, enquanto não compusesse um próprio escrito na Língua Portuguesa: “E achando-se traduzida na lingua vulgar a philosophia chimica de Faurevoy, bom será que, emquanto não ordena o seu compendio, use della para poder ser mais geral este estudo” (CLB, 1890).

Conforme o artigo oitavo, um ano depois da abertura da Aula de Química, não se permitiria Exame de Farmácia sem que se fizesse previamente o de Química, sendo obrigados ao seu estudo todos os que se destinassem à Cirurgia, Medicina ou ao ofício de Boticário, o que não impedia que todas as pessoas que quisessem “instruir-se em tão importante sciencia”, qualquer que fosse o seu “destino ulterior”, fossem admitidas à Aula (art. 9.º), podendo o Lente despedir quem não se comportasse com a devida decência e subordinação, dando parte ao Governador e Capitão General dos motivos da expulsão (CLB, 1890).

Baseado em documentos do arquivo da Faculdade de Medicina da Bahia cedidos pelo seu Diretor, Campos (1941: 51) afirma que as exigências para matrícula na Aula de Química eram maiores que as do primeiro ano do Curso Cirúrgico: “o aspirante à matrícula não devia somente, como até então, saber ler e escrever corretamente, era exigido saber **traduzir a língua francesa** [grifo do autor], o que se fez público por edital na Idade de Ouro” (Campos, 1941: 51).

4. As Línguas Vivas e as Aulas de Comércio

Um dos pontos mais obscuros da história da Instrução Pública no Brasil diz respeito ao ensino comercial e agronômico, permanecendo desconhecido até hoje um ponto chave do processo de institucionalização de dois ramos do saber técnico-científico fundamentais para o pretendido projeto de modernização do mercado agro-exportador brasileiro, cujas possibilidades se viam potencializadas pela abertura dos portos: a instituição das Aulas de Comércio e Agricultura. Apesar de muito escassa e fragmentária, a legislação referente à matéria nos fornece algumas pistas.

Já em 23 de fevereiro de 1808 foi criada, por Decreto, uma Cadeira de Ciência Econômica na cidade do Rio de Janeiro, sendo nomeado para regê-la o Deputado e

Secretário da Mesa da Inspeção da Agricultura e Comércio da cidade da Bahia, José da Silva Lisboa:

> Sendo absolutamente necessario o estudo da Sciencia Economica na presente conjuntura em que o Brasil offerece a melhor occasião de se pôr em pratica muitos dos seus principios, para que os meus vassallos sendo melhor instruidos nelle, me possam servir com mais vantagem: e por me constar que José da Silva Lisboa, Deputado e Secretario da Mesa da Inspecção da Agricultura e Commercio da Cidade da Bahia, tem dado todas as provas de ser muito habil para o ensino daquella Sciencia sem a qual se caminha ás cegas e com passos muito lentos, e ás vezes contrarios nas materias do Governo, lhe faço mercê da propriedade e regencia de uma Cadeira e Aula Publica, que por este mesmo Decreto sou servido crear no Rio de Janeiro, com o ordenado de 400$000 para ir exercitar, conservando os ordenados dos dous logares que até agora tem occupado na Bahia. As Juntas da Fazenda de uma e de outra Capitania o tenham assim entendido e fação executar (CLB, 1891).

José da Silva Lisboa (1756-1835) é uma das personagens mais notáveis do Brasil joanino, embora seu papel político e intelectual seja ainda hoje um tema controvertido na historiografia. Natural da Bahia, completou os estudos em Portugal, onde freqüentou os Cursos Jurídico e Filosófico da Universidade reformada de Coimbra. Em 1778, ocupou o lugar de Substituto de Hebraico e Grego na mesma instituição, alcançando o título de Bacharel em Direito Canônico e Filosofia no ano seguinte. Voltando à Bahia, assumiu a Cadeira de Filosofia Racional e Moral e fundou uma de Grego, sendo jubilado, a pedido próprio, em 1797, ano em que recebeu da Coroa a nomeação de Deputado e Secretário da Mesa da Inspeção da Agricultura e Comércio de sua cidade natal.[48]

Tomando conhecimento de *Uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* (1776), de Adam Smith (1723-1790), por intermédio do dicionarista Antonio Moraes e Silva, Cairu[49] teria se entusiasmado pelo liberalismo econômico inglês, produzindo livros sobre Direito Mercantil e Economia Política: *O Direito Mercantil e as leis de marinha*, de 1798, e *Princípios de Economia Política*, de 1804, ambos publicados

[48] Este breve esboço biográfico baseia-se nos dados fornecidos por Rocha (2001: 10-12) no texto introdutório de *Visconde de Cairu*, o qual, por sua vez, é baseado na "Biographia de José da Silva Lisboa", de Bento da Silva Lisboa, seu filho, apresentada em 1839 no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e publicada no mesmo ano pela revista da instituição.

[49] Devido aos serviços prestados à Coroa, José da Silva Lisboa recebeu o título de Barão de Cairu em outubro de 1825, sendo elevado a Visconde no ano seguinte.

em Lisboa. Ao que tudo indica, sua amizade com D. Fernando José de Portugal, aliada à sua relativa notoriedade literária, fizeram com que tivesse participação decisiva na concepção da Carta Régia de 28 de janeiro de 1808, abrindo os portos brasileiros às "nações amigas".[50]

Ao mudar-se para o Rio de Janeiro em 1808, Cairu não chegou a assumir a sua Cadeira (Rocha, 2001: 16), talvez por ter optado – ou sido cooptado – pela política, pois em agosto do mesmo ano foi nomeado Desembargador da Mesa do Desembargo do Paço e da Consciência e Ordens do Brasil, instituição criada por um Alvará de 22 de abril, que lhe deu a função de Censor Régio e o pôs à frente de um órgão decisório de suma importância nos assuntos relativos à Instrução Pública. Por Aviso de 24 de junho, foi nomeado, juntamente com o Dr. Mariano Pereira da Fonseca, Deputado da Mesa da Inspeção do Rio de Janeiro para a direção da Impressão Régia, criada por Decreto de 13 de maio, ocupando assim outra eminente posição na nova Corte do Príncipe Regente, o que lhe deu oportunidade de ser autor do primeiro livro publicado no país, *Observações sobre o comércio franco no Brasil*, em dois volumes, os quais saíram em 1808 e 1809, respectivamente (Camargo & Moraes, 1993, v. 1).

A reforma ministerial decretada em 26 de fevereiro de 1821, nomeando novos ministros e outros Empregos Públicos, concedeu a José da Silva Lisboa o lugar de Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Científicos do Reino, cargo criado por outro Decreto da mesma data, e incumbido de dirigir o Museu Nacional e "demais estabelecimentos que não forem especialmente commettidos por Ordem Minha a outra pessoa" (CLIB, 1887). Quatro anos mais tarde, pela Decisão n. 6, de 7 de janeiro de 1825, o então Conselheiro Lisboa foi encarregado de escrever os sucessos do Brasil desde o dia 26 de fevereiro de 1821, "por nelle concorrerem com distinctos talentos e copiosas luzes todas as qualidades que constituem um verdadeiro historiador", indicando a lei o Brigadeiro Domingos Alves Branco Muniz Barreto para coadjuvar no trabalho (CLIB, 1885a). A *História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil* foi publicada no ano seguinte pela Impressão Régia.

[50] Tal hipótese, mesmo entre os historiadores que o condenam, é um consenso (Rocha, 2001:32).

Já aos setenta anos, durante a "Revolução" do 7 de abril de 1831, Cairu encontrou fortes opositores em figuras como os Andradas, Evaristo da Veiga e Feijó, tendo sua casa apedrejada naquele mesmo ano, durante o conturbado momento anterior à Abdicação de D. Pedro I. A historiografia, segundo Rocha (2001: 32), tem representado Cairu por três imagens: uma do século XIX, como um dos construtores da nação, e duas do século XX: a que o glorifica como economista e a que o condena como bajulador da monarquia[51]. No entanto, ainda resta uma lacuna na biografia de Cairu: sua participação na história da educação brasileira.[52]

Sua assinatura aparece em várias peças legislativas referentes à Instrução Pública, desde o período joanino até os últimos anos do reinado de D. Pedro I, como os Estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da cidade da Bahia, aprovados pela Carta Imperial de 30 de abril de 1828, nos quais eram previstas Aulas de Gramática das Línguas Francesa e Inglesa. Se o seu papel histórico ainda não se encontra devidamente aquilatado, isso ocorre muitas vezes por mero descuido da historiografia. Rocha (2001: 19), por exemplo, ao destacar sua atividade como Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários, atribui ao cargo tão somente "a incumbência de censurar todas as obras que seriam publicadas no Brasil".[53]

Não se sabe até que ponto as atividades de Cairu no Desembargo do Paço, ou na direção dos negócios relacionados ao Comércio e Agricultura na Bahia, relacionam-se com a criação das Aulas de Comércio e Agricultura no Brasil, embora seja de presumir que o desembargador baiano tivesse uma significativa influência entre os homens que legislavam a respeito de tais matérias, especialmente nos primeiros anos após a chegada da família

[51] Conforme o mesmo autor, "Em 1927, examinando o papel desempenhado por Silva Lisboa na Abertura dos Portos, Tobias Barreto caracterizou-o como um 'áulico consumado'. É nessa mesma linha que vai toda condenação subseqüente de Cairu: Sérgio Buarque de Holanda aludiu às suas 'genuflexões constantes diante do Poder'; Antonio Candido caracterizou-o como um 'defensor perpétuo dos poderes constituídos'" (Rocha, 2001: 28).

[52] Vale a pena lembrar que Cairu escreveu dois Compêndios de Instrução Religiosa dentre sua vasta produção bibliográfica: *Cartilha da escola brasileira para instrucção elementar na Religião do Brazil*, de 1831, e *Cathecismo da doutrina christã conforme ao Codigo Ecclesiastico da Igreja Nacional*, do ano seguinte.

[53] A expressão "Estabelecimentos Científicos e Literários", à época, incluía, dentre outras instituições, museus, bibliotecas, observatórios, laboratórios, jardins botânicos, Escolas, Colégios, cursos, Academias e universidades.

real, tendo ele a necessária experiência e conhecimento do assunto, atestados ambos por suas publicações.

O relativo silêncio da historiografia educacional brasileira em relação aos primórdios do ensino comercial no país talvez seja devido ao difícil acesso a suas fontes, principalmente as legislativas, uma vez que aquele tipo de instrução estava sob a responsabilidade da Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, órgão criado pelo Alvará de 23 de agosto de 1808, e não da pasta dos Negócios do Brasil, ou do Desembargo do Paço[54]. Tal dificuldade, certamente, fez com que muitos confundissem o Decreto de 23 de fevereiro de 1808, que criou a Cadeira de Ciência Econômica, com o Alvará de criação das Aulas de Comércio, algo agravado pelo fato de que o primeiro Lente da Aula de Comércio do Rio de Janeiro, nomeado em 1810, chamava-se José Antonio Lisboa.[55]

O fato é que a primeira peça legislativa que faz referência às Aulas de Comércio é o Alvará de 15 de julho de 1809, pelo qual Sua Alteza Real estabeleceu algumas contribuições para as despesas da Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação do Estado do Brasil e Domínios Ultramarinos, ordenando que o mesmo Tribunal nomeasse os Recebedores para elas (§ II) e formasse uma Contadoria (§ III) na qual fossem empregadas somente as pessoas "necessarias para a boa escrituração da receita e despeza de todas as contribuições que por este Meu Alvará lhe ficam pertencendo" (CLB, 1891). No preâmbulo da lei, o Príncipe Regente fazia saber que, sendo-lhe apresentada uma Consulta da Real Junta, estava convencido da necessidade de dotar a instituição de "rendimentos proprios e bastantes",

> não só para o pagamento dos Deputados e Officiaes empregados no seu expediente, mas tambem e principalmente para a construcção de huma Praça de Commercio, onde se ajuntem os Commerciantes a tratar das suas transacções e emprezas mercantes, (...) para o estabelecimento de Aulas de Commercio, em que se vão doutrinar aquelles dos meus

[54] Fernando de Azevedo (1971: 746), a respeito do ensino comercial, escreve: "o ensino comercial, de que não se encontram quaisquer iniciativas de vulto no Império (não se tem notícia senão de uma 'aula de comércio', criada por lei, e de um Instituto Comercial que, em 1874, apresentava 38 alunos), começou, na verdade, a desenvolver-se, no século atual" (Azevedo, 1971: 748).

[55] Não obtive informações a respeito do grau de parentesco entre este Lente e Cairu.

> vassallos, que quizerem entrar nesta util profissão, instruidos nos conhecimentos proprios della (CLB, 1891).[56]

Ribeiro (1874: 269-270) afirma – embora sem apresentar qualquer documento – que, com o Alvará de 15 de julho de 1809, foram criadas Aulas de Comércio em Pernambuco e na Bahia: "Pelos editais de 15 de dezembro de 1812 e de 18 de março de 1813, que abriam concurso para lentes, com o ordenado de 500.000 réis, percebe-se que as aulas demoraram muito para serem abertas".

Por Resolução de Consulta de 23 de janeiro de 1810, foi aprovada a nomeação de José Antonio Lisboa (1777-1850) como Lente da Aula de Comércio do Rio de Janeiro. Natural desta cidade, onde iniciou seus estudos, fez o Curso de Matemáticas do Real Colégio dos Nobres e visitou Paris e Londres, segundo as informações de Ribeiro (1874), colhidas na *Biographia de brasileiros illustres ou pessoas eminentes que serviram no Brasil ou ao Brasil*, manuscrito apresentado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 5 de dezembro de 1851 por Bento da Silva Lisboa, filho do Visconde de Cairu:

> O governo do principe regente deu tal importância ao que praticou a este respeito José Antonio Lisboa, que o aposentou por decreto de 16 de maio de 1821 no referido logar de lente, em attenção ao seu bom serviço no decurso de onze annos, por graça especial que não serviria de exemplo (Ribeiro, 1874: 261).

De acordo com Ricardino (2003: 7), a primeira Aula de Comércio do Maranhão teve início em 1811, sendo confiada ao Lente Francisco Justino da Cunha, que em 1820 foi vítima de perseguição pelas autoridades daquela Capitania. Motivado por sua fama de "homem incompetente" que, durante nove anos, havia ocupado o cargo sem nada ensinar, o então Governador e Capitão General Bernardo da Silveira Pinto mandou o desembargador André Gonçalves de Souza abrir uma sindicância a seu respeito. As conclusões, segundo laudo da época, foram as seguintes:

[56] A primeira Cadeira de Agricultura, também dependente da Real Junta, foi criada na Bahia pela Carta Régia de 25 de junho de 1812, endereçada ao Conde dos Arcos. O curso, de acordo com o preâmbulo rubricado pelo Príncipe Regente, serviria de "norma aos que Me Proponho Estabelecer em todas as outras Capitanias dos meus Estados" (CLB, 1890).

> Que o lente da Aula de Comércio desta Cidade é tão inábil para as lições e exercícios da aula que ocupa, que ignora não só os rudimentos da Ciência do Comércio, mas até nem sabe gramática e ortografia da língua materna, não tendo nem ao menos a habilidade de ocultar a sua inaptidão, que cientes disto os pais de família não lhe confiam os seus filhos (apud Ricardino, 2003: 7).

D. João VI, tomando conhecimento da situação, em fevereiro de 1820 suspendeu o exercício das funções do Lente, sustando-lhe o pagamento. Dois anos antes, havia saído a Decisão n. 9, de 6 de maio de 1818, ordenando que se não propusesse sujeito algum para Oficial do Real Erário sem que tivesse os estudos da Aula de Comércio. Assim, os Amanuenses e Praticantes deveriam ter "os primordiaes conhecimentos de calculo, e methodo das transacções, que teem lugar na arrecadação da Fazenda e do Fisco Real" (CLB, 1889a).

A Aula de Comércio do Maranhão foi restabelecida por Decreto de 2 de agosto, publicado em 4 de janeiro de 1832, sendo fixado para a Cadeira o ordenado de 640.000 réis anuais. Seu Lente, nomeado em 24 de julho do mesmo ano, era Estevão Rafael de Carvalho (1808-1847), que três anos depois lançou o primeiro Compêndio de Contabilidade escrito e editado no Brasil, *A metafísica da contabilidade comercial*, para uso de seus alunos, obra impressa na Tipografia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve & Cia, do Rio de Janeiro:

> Nascido em Viana, Maranhão, Carvalho tinha estudado em Coimbra, havendo divergências sobre o objeto de seus estudos. Alguns de seus biógrafos mencionam Filosofia, outros Ciências Naturais e, ainda, Matemática, sendo certo que não colou grau. Ao término de seus estudos voltou ao Maranhão onde teve efetiva e destacada atuação política, tendo sido eleito Deputado-Geral para a legislatura de 1834 a 1837. Faleceu em 26 de março de 1847. Suas principais atividades públicas foram: Catedrático da Aula de Comércio e Professor substituto de Geografia e História; Juiz Ordinário da Cidade de Viana; Deputado provincial; Vice Presidente da Assembléia Provincial do Maranhão; Inspetor do Tesouro Público Provincial (de 1842 a 1846); e Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Ricardino, 2003: 8-9).

Não há qualquer referência explícita, na legislação do período joanino, ao ensino das Línguas Vivas nas Aulas de Comércio, mas é bem provável que o conhecimento da Língua Francesa ou Inglesa fosse exigido – ou aconselhado – para o ingresso ou matrícula em tais Aulas, como faz supor a legislação portuguesa referente à materia. Já em 29 de julho de 1803 tinha sido publicado um Alvará confirmando os Estatutos da recém-criada

Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto, assinados pelo Visconde de Balsemão, Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, os quais previam o ensino de "hum systema de Doutrinas Mathematicas, e Navegação, e huma Aula de Commercio, outra de Desenho, e duas das Linguas Ingleza e Franceza", acrescentando "outra Aula para as lições de hum Curso de Filosofia Racional e Moral, assim como outra de agricultura" (CLP, 1828c).

A condição de ingresso para os Discípulos, além da idade mínima de quatorze anos, era o conhecimento das quatro operações da Aritmética. As Aulas das Línguas Francesa e Inglesa são tratadas especificamente do Título XXIX ao XLIII, sendo possível verificar não apenas o seu papel como instrumento de acesso, pela tradução, aos conhecimentos adequados às matérias da Academia, mas também um pouco do seu método de ensino, baseado principalmente na gramática e na tradução, com alguma ênfase na pronúncia, no intuito de apreender o "gênio", o "caráter", o "estilo" e "gosto" de cada uma delas nos "Authores dignos de se estudarem":

> Os professores destas Aulas dictarão suas lições pela Grammatica, que se achar mais bem conceituada, habilitando seus discipulos na pronunciação das expressões, e das vozes[57] das respectivas linguas, adestrando-os nesta pratica, e na da leitura, fazendo-lhes reconhecer no Author que seguirem, e nas traducções que fizerem os lugares, ou passagens, que mais vivamente deponhão do genio, e do caracter de cada huma dellas; assim como do estilo, e gosto mais seguido, e depurado dos Authores dignos de se estudarem, cujos assumptos deverão ser aquelles, que mais possão contribuir para o perfeito conhecimento, e erudicção adequada ás materias que estudão (CLP, 1828c).

A utilidade da tradução é ainda reforçada pelo Título seguinte, sugerindo a lei que os Discípulos traduzissem obras de Geografia, Hidrografia e Matemática, além dos livros de História desta ciência, e mais "as vidas dos mais distinctos Authores" (§ XL). A "língua da Pátria" deveria ser exercitada com os exercícios de versão dos "nossos Authores Classicos" (§ XLI), e a forma dos Exames, bem como a divisão das matérias e admissão dos Praticantes, seriam regulados pelos Estatutos da Aula de Comércio de Lisboa,

[57] As "vozes", na terminologia gramatical da época, eram representadas pelos artigos, nomes, verbo, particípio, advérbio, preposição, conjunção e interjeição, como sugere a *Breve instrucçam para ensignar a Doutrina Christã, ler e escrever aos meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portugueza e sua orthografia*, verdadeira raridade do Arquivo Histórico Ultramarino divulgada por Banha de Andrade (1978: 119-153), na explicação das "nove vozes ou instrumentos". Para Andrade (1978: 12), bastaria encontrar o ofício que acompanhou o documento para considerá-lo o único exemplar de Compêndio usado nas aulas de Pernambuco entre 1759 e 1760.

reduzindo-se o período letivo ao espaço de dois anos (§ XLII). Os professores de Línguas, por sua vez, responsabilizar-se-iam também por outros assuntos, tais como a Geografia, "na parte que tiver de historia", e o Comércio, especialmente a sua legislação, nacional e dos "estados que tem maiores, e mais proximas relações com este Reino" (CLP, 1828c).

A Academia Real de Marinha e Comércio da cidade do Porto era uma reivindicação antiga da Junta da Administração da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto D'ouro, que, em 1785, havia solicitado a El Rei a criação de Aulas de Matemática e Comércio. Sua Relação de 4 de janeiro de 1803, importante documento divulgado por Ribeiro (1872: 401-402), ao reforçar os argumentos em prol da criação da Academia, é bastante esclarecedora a respeito da necessidade e utilidade do conhecimento das Línguas Vivas para os marinheiros e comerciantes:

> Que sendo o commercio desta cidade o mais consideravel do Reino, depois do da capital, e não se achando nella estabelecida aula de commercio, em que as pessoas, que se destinam a esta profissão possam adquirir os conhecimentos elementares do mesmo commercio: para o poderem exercer com perfeição e vantagem do Estado, se faz por isso muito necessario o estabelecimento da dita aula em utilidade publica: E que como muitas obras, que se acham escriptas, e se vão escrevendo em mathematica, em commercio, em agricultura, em fabricas e em navegação, é no idioma francez e inglez, e a maior navegação que fazem os navios deste porto, á exceção do Brazil, se destina para os paizes do Norte, e hoje felizmente para o Mar Baltico, nos quais é preciso saberem os mariantes as linguas vivas da Europa, principalmente as duas sobreditas franceza e ingleza, precisando tambem os commerciantes daquelle auxilio para melhor exercitarem a sua profissão na correspondencia do seu commercio, seria muito util o estabelecimento de uma aula de cada huma das referidas linguas; sendo esperavel, que da creação de todas as sobreditas quatro novas aulas nesta cidade, resultarão a este Reino de V. ª R. immensas utilidades, sendo ella tão populosa, e de habitantes tão industriosos e susceptíveis de toda a educação, do mesmo modo, que o são os desta provincia e das adjacentes (apud Ribeiro, 1872: 401-102).

Como se vê, a leitura do trecho acima sugere uma íntima relação do ensino das Línguas Vivas com a instrução comercial. Contudo, tal relação não foi contemplada pela legislação pombalina, como sugere o Alvará de 19 de maio de 1759, confirmando os Estatutos da Aula de Comércio de Lisboa, rubricados Pombal, então Conde de Oeiras. A criação da Aula, por sua vez, tinha sido prevista pelos Estatutos da Junta do Comércio, baixados com o Alvará de 12 de dezembro de 1756 (Cap. XVI), os quais apontavam para a necessidade de Mestres que ensinassem os conhecimentos necessários à formação de um "perfeito negociante" (CLP, 1830).

Entretanto, em sua oração de abertura do quinto curso da Aula de Comércio, pronunciada em 21 de agosto de 1776, Alberto Jaquerí de Sales, ao discorrer sobre a importância da "sciencia do commercio", observava que, "depois de estabelecida a Aula, não só as Contadorias da Fazenda, senão tambem os escriptorios dos negociantes poderam recrutar escripturarios habeis; melhorou-se tambem a fórma da letra; e adquiriu-se o conhecimento da Lingua Franceza" (apud Ribeiro, 1871: 278).

Com efeito, a Junta de Comércio, ao considerar a idade mínima de quatorze anos para ingresso no Curso, acabou por decidir que deveriam ser admitidos Discípulos com menos idade, desde que revelassem capacidade em Aritmética, Geografia e Línguas, o que se deduz de um verbete dedicado a uma "Aula Publica de Lingua Franceza" no *Dicionario de commercio* organizado pelo Lente suíço Alberto Zacarias de Sales, entre 1761 e 1765, segundo o qual o Conde de Oeiras, em 18 de maio de 1761, havia criado uma Aula de Francês para os Aulistas do Comércio, tendo seus estudos lugar "nas horas da tarde que ficam livres". Com a Carta de Lei de 30 de agosto de 1770, foi ordenado que se matriculassem na Junta do Comércio os Comerciantes de Lisboa, declarando-se os empregos para os quais seria necessária a aprovação na dita Aula. A partir de então, a lei proibia que as Casas de Negócios contratassem Guarda-Livros sem matrícula, bem como o exercício, na Contadoria Pública, de profissionais sem a devida habilitação (Rodrigues, Gomes & Craig, 2003: 11; 14).

É curioso que se tenha aberto uma Aula Pública da Língua Francesa para os Aulistas da Aula de Comércio, e não da Língua Inglesa, idioma falado pelo país com o qual Portugal mantinha mais relações comerciais, principalmente quando se leva em conta que a principal justificativa da publicação da primeira Gramática Inglesa escrita em português de que se tem notícia, conforme as palavras do autor no prefácio, era o seu "great Use in Commerce", isto é, sua grande utilidade no Comércio. Trata-se da *Grammatica anglo-lusitanica & lusitano-anglica* ou "Gramatica Nova, Ingleza e Portugueza, e Portugueza e Ingleza; dividida em duas partes", a primeira para a "instruição dos Inglezes que desejarem alcançar o conhecimento da Lingua Portugueza" e a segunda "para o uso dos Portuguezes que tiverem a mesma inclinação a Lingua Ingleza" (Castro, 1759).

Segundo informações da folha de rosto do livro, a primeira parte, na edição a que tive acesso – a terceira, datada de 1759 e impressa em Londres – foi corrigida e emendada,

e a segunda "executada por Methodo claro, familiar, e facil". O autor, J. Castro, era "Mestre e Traductor de ambas as Linguas" e ensinava, tanto em sua casa quanto "por fora", a "Ler, Escrever, Contar, e Livro de Caixa pello Modo *Italiano* e em pouco Tempo (sem as costumadas Regras, Taboadas, e impertinentes ou inutils Questoens) por um Methodo, claro, patente, e bem a provado no estilo Mercantil", tendo já publicado um Tratado intitulado *Hum presente para os mancebos em entrando ao Contor* (Compting-House), como faz questão de frisar, numa "Advertência" escrita nas duas Línguas (Castro, 1759: xii).[58]

A maior parte do prefácio, escrito em Inglês e intitulado "To the Reader" ("ao leitor"), é dedicada à sua tentativa de provar que o Português era tão digno da atenção dos ingleses quanto o Espanhol, para o que esboça uma narrativa histórica da ascensão daquela Língua ("the Rise of this Language") desde a ocupação romana até o século XV, argumentando que a Língua Espanhola não era "Mãe" da portuguesa, sendo ambas coevas, com a mesma origem latina. Ademais, complementava, a Língua Portuguesa era facilmente compreendida pelos espanhóis e, sendo muito próxima da "Língua Franca", era corrente nas costas índicas e africanas onde os portugueses tinham estabelecido suas possessões. Quanto à parte do seu Compêndio dedicada à Gramática Inglesa, o autor desculpa-se dos críticos pelos eventuais erros, muito justificáveis, segundo ele próprio, pelo fato de não ter nenhum modelo sobre o qual pudesse basear-se (Castro, 1759: v-x).

A Gramática Inglesa de J. Castro caracteriza-se pelo seu aspecto pragmático e utilitário, o que se evidencia nos exemplos dados pelo autor, em sua maioria compostos de letras de câmbio e correspondências comerciais[59]. Começa pelo alfabeto inglês, explicando o som de cada letra e estabelecendo regras para se saber quando se há de escrever com letra grande ou pequena, trata da prosódia, "ou acentuação das palavras", das partes da oração,

[58] Segundo Cardim (1922: 106), o autor desta Gramática não deve ser confundido com o médico Jacob de Castro Sarmento (1691-1762), português de origem judaica residente em Londres: "Em primeiro lugar é inadmissível que o médico Jacob de Castro Sarmento, membro do Colégio real dos médicos e da Real Sociedade de Londres, autor de várias obras notáveis e privando com sábios fôsse em 1751 [ano da primeira edição da obra] 'mestre e traductor de ambas as linguas', como se lê no frontispício logo por baixo do nome J. Castro". Este, por sua vez, seria o autor somente da segunda parte da obra, sendo a primeira uma reedição da *Epítome gramaticae lusitano-anglica*, Gramática anônima impressa em Londres em 1731, "largamente baseada na *Ars gramaticae* de Bento Pereira".

[59] Os exemplos incluem Cartas sobre Mercância ou Negócio, Carta ou o Instrumento de Fretamento, apólice de seguro, conhecimento ("a bill of lading") de navio, Instrumento ou Escritura de Compromisso, várias formas de recibo, protesto de letra de câmbio, dinheiro recebido em parte, "Notas ou obrigaçoens que faz hum homem quando toma dinheiro emprestado", etc.

da declinação dos nomes, onde se observa o uso recorrente da terminologia da Gramática Latina – "Os Nomes em Inglez, se declinão por meyo de Artigos, e não por Mudança de terminaçois, como os Latinos e tem seis cazos; a saber, Nominativo, Genitivo, Dativo, Acuzativo, Vocativo, Ablativo" (Castro, 1759: 269) – e termina com pequenos diálogos familiares – traduzidos palavra por palavra – e uma coleção de verbos ingleses e portugueses "para expressar as acçois mais ordinárias".[60]

Mesmo com a relativa repercussão do Compêndio de Castro – não se sabe se entre ingleses ou portugueses –, que em 1770 chegou à sua quinta edição, também impressa em Londres[61], a Língua Inglesa, depois da curta experiência da Academia Real de Marinha e Comércio da cidade do Porto[62], poucas relações teve com o ensino comercial português. No caso brasileiro, pelo que tudo indica, até mesmo a Língua Francesa deixou de ser exigida – se é que realmente foi algum dia – dos candidatos, como deixam ver as críticas quanto à estrutura das Aulas de Comércio – principalmente quanto à sua dependência do Tribunal da Junta do Comércio – que começaram a aparecer no final da década de trinta. Seus críticos propunham sua imediata inspeção e direção pelo governo, sendo exemplar de tal postura o relatório ministerial de Bernardo Pereira de Vasconcelos referente ao ano de 1837:

> A Aula do Comercio está debaixo da direcção, e inspecção do Tribunal da Junta do Commercio, Agricultura, Fabricas, e Navegação, o qual não me parece adaptado nem para vigiar a maneira, por que os Mestres desempenhão as suas funcções, nem para fiscalisar a conducta, e a applicação dos discipulos. As materias, que nessa Aula se ensinão, são distribuidas em hum Curso de dous annos, confiado a hum Lente, e a hum Substituto. Este ensina no primeiro anno os principios da Arithmetica, Geometria, e Algebra, e substitue o proprietario, que ensina a Contabilidade, a escripturação mercantil, e alguns elementos de Geographia. Esta distribuição é em extremo defeituosa, não cabendo nas forças de hum homem ser Lente de hum anno, e Substituto ao mesmo tempo do segundo. Os ordenados são por tal modo mesquinhos, que apenas pagarião um zelo ordinario, e nunca o verdadeiro desempenho do Magisterio (RM, 1838: 17-18).

[60] Se o autor já conhecia a *Grammatica linguae anglicanae* (1653), Gramática Inglesa escrita em Latim por John Wallis (1616-1703), o qual insistia nos traços característicos da Língua Inglesa que se diferenciavam da Gramática Latina, principalmente as categorias de gênero e caso, ou a *Nouvelle grammaire angloise* (1672), do francês Guy Miège (1644-1718), cujo método compunha-se de pronúncia, ortografia e partes da oração, elementos estes exemplificados com diálogos familiares e frases, preferia guiar-se pela *English grammar* "for the benefit of all strangers" ("para o proveito de todos os estrangeiros") de Ben Jonson (1572-1637), publicada em 1640 e totalmente baseada na Gramática Latina, (Howatt, 1988: 98; 57; 95).

[61] Há um exemplar danificado desta edição na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

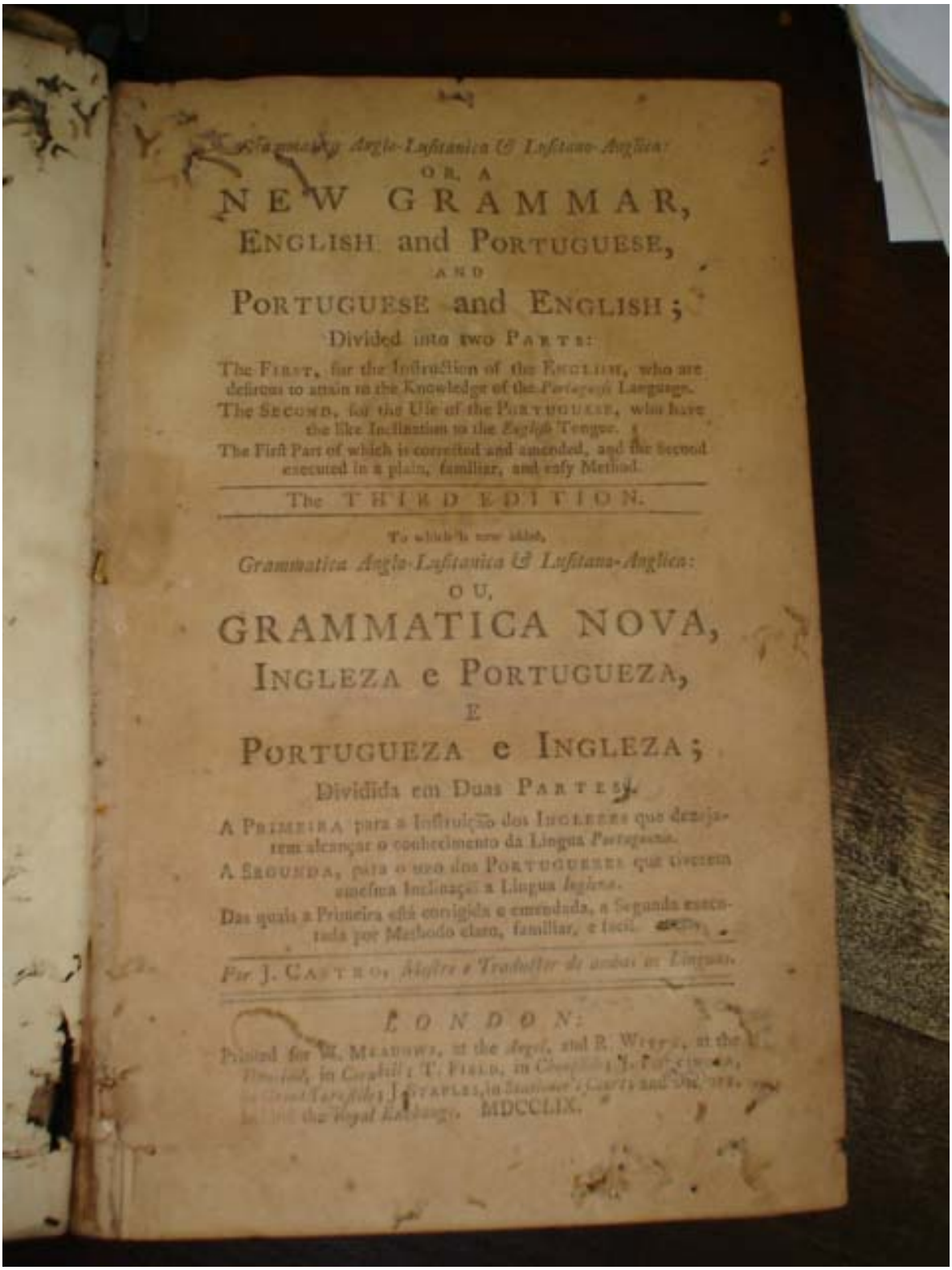
[62] A Academia de Marinha e Comércio da Cidade do Porto existiu até 1837, quando foi transformada em Academia Politécnica do Porto (Braga, 1902: 32-33).

Dois anos depois as críticas foram renovadas no relatório do ministro Francisco Ramiro d'Assis Coelho, apesar do seu reconhecimento da melhora do "antigo systema" em benefício da mocidade, uma vez que não era mais necessário esperar "que se concluisse hum curriculo Academico para se poder matricular"[63], pedindo o representante do Governo que se abrisse mais um lugar de Lente, elevando-lhe o ordenado para 600.000 réis, e o do Substituto para 400.000[64]. Com relação ao Plano de Estudos, Assis Coelho pedia que fosse exigido o conhecimento das Línguas Vivas e da Gramática da Língua Nacional para que os estudantes pudessem ingressar na Aula de Comércio:

> Sendo a leitura, a escripta, e as quatro operações Arithmeticas, as unicas habilitações, que se exigem dos meninos, para se poderem matricular na Aula do Commercio, resulta daqui que muitos delles não entendem os Compendios, nem as explicações dos Professores. Mais alguma cousa portanto he necessario que elles saibão, para que possão tirar proveito dos meios de instrucção, que naquelle Estabelecimento se lhes proporciona: o Governo quisera que o conhecimento das Linguas Ingleza, e Franceza, fosse condição essencial para a admissão delles; mas, quando isto pareça excessivo, não se lhes dispense ao menos a versão da Lingua Franceza, e a Grammatica da Nacional (RM, 1840: 14).

Tais propostas transformaram-se em lei somente em 1846, quando o Decreto n. 456, de 6 de julho, assinado pelo então Ministro do Império Joaquim Marcelino de Brito, deu novos Estatutos à Aula de Comércio da Corte, mudando sua denominação para Instituto Comercial do Rio de Janeiro. A partir de então, a Gramática da Língua Nacional e a tradução do Francês e do Inglês passaram a ser exigidos para o ingresso no curso, ficando o Estabelecimento, conforme o artigo 38, desligado do Tribunal da Imperial Junta do Comércio e dependente do Ministério do Império (CLIB, 1847).

[63] Note-se que a expressão "curriculo academico" refere-se ao período letivo do curso. Assim, o "beneficio" a que se refere o ministro diz respeito à Matrícula Avulsa dos candidatos.
[64] Este ordenado referia-se à Aula de Comércio da Corte, cujo Lente, ao que parece, ganhava menos que o da Aula do Maranhão.



Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica:

OR, A

NEW GRAMMAR,

ENGLISH and PORTUGUESE,

AND

PORTUGUESE and ENGLISH;

Divided into two PARTS:

The FIRST, for the Instruction of the ENGLISH, who are desirous to attain to the Knowledge of the *Portugese* Language.

The SECOND, for the Use of the PORTUGUESE, who have the like Inclination to the *English* Tongue.

The First Part of which is corrected and amended, and the Second executed in a plain, familiar, and easy Method.

The THIRD EDITION.

To which is now added,

Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica:

OU,

GRAMMATICA NOVA,

INGLEZA e PORTUGUEZA,

E

PORTUGUEZA e INGLEZA;

Dividida em Duas PARTES.

A PRIMEIRA para a Instrucção dos INGLEZES que desejarem alcançar o conhecimento da Lingua *Portugueza*.

A SEGUNDA, para o uso dos PORTUGUEZES que tiverem semelhua Inclinação á Lingua *Ingleza*.

Das quais a Primeira está corrigida e emendada, a Segunda executada por Methodo claro, familiar, e facil.

Por J. CASTRO, *Mestre e Tradutter de ambas as Linguas.*

LONDON:

Printed for W. MEADOWS, at the *Angel*, and R. WITHY, at the [illegible] *Cornhill*; T. FIELD, in [illegible]; J. [illegible], in *Great Turnstile*; J. STAPLES, in *Stationers Court*; and [illegible] the *Royal Exchange*. MDCCLIX.

5. PROFISSÃO: INTÉRPRETE

Quando a família real transferiu-se para o Brasil, a Europa estava em guerra, como já foi dito, e o que mais importava à Casa de Bragança era a manutenção da Coroa, cuja queda havia sido anunciada por Napoleão em 1807. Nesse conturbado contexto, um dos postos mais estratégicos para sua sobrevivência era o de Intérprete e Tradutor de línguas estrangeiras, cargo de suma importância num país que acabava de abrir seus portos às "nações amigas", principalmente à inglesa. No entanto, de seus ocupantes eram requeridas habilidades – tais como o entendimento auricular e a fala – que não correspondiam ao modo como as Línguas Vivas eram oficialmente ensinadas no período, uma vez que, de acordo com a legislação referente à matéria, seu conhecimento se fazia necessário apenas como instrumento de acesso a Compêndios escritos em Francês ou Inglês. Assim, o acompanhamento do processo de institucionalização dessa profissão pode ajudar a vislumbrar modos alternativos do ensino e, principalmente, aprendizagem daquelas Línguas no período, representados tanto pelas viagens ao exterior quanto pelos professores e professoras particulares, a maioria deles falantes nativos.

A primeira referência legislativa a respeito da matéria, em Portugal, encontra-se em um Alvará com força de lei de 4 de janeiro de 1754, regulamentando os ordenados dos Secretários de Estado e seus Oficiais. Entre os "Officiaes Maiores", estava o "Official de Linguas", que receberia um honroso ordenado anual de um conto de réis (CLP, 1830). Depois desse Alvará, somente em 1.º de abril de 1796, quando foram aprovados os Estatutos da Academia Real dos Guardas Marinhas, criou-se, no Título VIII, a figura do "Traductor de Linguas", cuja obrigação seria traduzir "todos aquelles Papeis, que dirigirem ao Conselho, em qualquer dos Idiomas apontados no Artigo Primeiro deste Título; entender dos mesmos, e entender-se de viva voz com os Estrangeiros" (art. 2.º). Para ocupar tal cargo, de acordo com o artigo primeiro, teria que ser escolhida uma pessoa instruída nas "Bellas Letras" e que dominasse "perfeitamente" as Línguas Francesa, Inglesa, Italiana e Espanhola, tendo também alguma noção de Dinamarquês, Sueco e Holandês (CLP, 1828b).

No Brasil, a primeira nomeação de Intérprete saiu com o Decreto de 10 de novembro de 1808, assinado por D. Fernando José de Portugal. Considerando

"indispensavel hum Interprete para as visitas dos navios Estrangeiros que entrão neste Porto [do Rio de Janeiro]", a lei nomeou Ildefonso José da Costa, pela sua "conveniente aptidão", com o ordenado anual de 400.000 réis (LB, 1836)[65]. Dois anos depois saíram mais duas nomeações: a de Ignácio José Aprígio da Fonseca Galvão, por Carta Régia de 29 de janeiro endereçada ao Conde dos Arcos, concedendo-lhe 26.000 réis de gratificação mensal para assumir o lugar de "interprete de linguas" na Secretaria do Governo da Bahia, onde já era Oficial Maior, e a de José Maria Pinto, pelo Decreto de 31 de maio, assinado pelo Conde de Aguiar, com o qual obteve o ordenado de 100.000 réis anuais para ocupar o lugar de Intérprete nas visitas dos navios estrangeiros do Porto da Ilha de Santa Catarina (CLB, 1891b).

Em 6 de novembro de 1812 foi publicado o Decreto de nomeação de Carlos Mathias Pereira, assinado pelo Conde das Galvêas, responsável pela pasta da Marinha, pelo qual tornou-se "Interprete das fallas" na Fortaleza de Santa Cruz, com o ordenado de 500.000 réis anuais, "pagos mensalmente pela Thesouraria Geral das Tropas" (CLB, 1891c). Em 1814 foi a vez da Intendência Geral da Polícia criar o seu lugar de "Interprete de linguas estrangeiras", com a Decisão n. 4, de 3 de fevereiro, assinada pelo Marquês de Aguiar. O nomeado, Eusébio Querino Procópio Ricão Salgado, que receberia o ordenado anual de 150.000 réis pelos cofres da mesma repartição, não serviria somente nela, mas também assistiria "aos processos e dilligencias" envolvendo estrangeiros (CLB, 1891d).

No mesmo ano saíram as nomeações de duas outras repartições, assinadas pelos seus respectivos ministros. A primeira, de 20 de junho, criou por Decreto o lugar de Oficial de Línguas na Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, obtendo o cargo o padre Luiz Antonio de Souza, professor de Língua Latina[66]. A segunda foi publicada com o Decreto de 20 de setembro, criando o ofício de "Interprete da Lingua Ingleza" na Alfândega da Corte. O nomeado, Dyonisio de Azevedo Peçanha, receberia o ordenado anual de 400.000 réis, além da "mercê da serventia vitalicia delle" (CLB, 1891d).

[65] Apesar da honra de ter uma nomeação oficial, e de ocupar um cargo público que representava a Coroa Portuguesa, o estatuto social de Ildefonso José da Costa, primeiro Intérprete Comercial do Brasil, não era tão valorizado quanto o do Oficial de Línguas da Secretaria de Estado, ou o do Tradutor de Línguas do Conselho do Almirantado, o que se nota pela grande diferença de ordenados, levando-se em conta que um Oficial de Línguas, cinqüenta anos antes, recebia anualmente um conto de réis. Mesmo assim, essa primeira nomeação de Intérprete de visita de navios estrangeiros fixava um ordenado maior do que o das nomeações seguintes, para portos menos importantes do que o da Corte.

[66] A lei não dispunha sobre o ordenado.

Outras leis regulamentando a profissão apareceram somente a partir de 1820. O Decreto de 13 de janeiro desse ano, assinado por Thomaz Antonio de Villanova, Conselheiro, Ministro e Secretário dos Negócios do Reino, interinamente encarregado dos da Guerra e Estrangeiros, fixou o ordenado do Intérprete da Comissão Mista estabelecida na Corte em 300.000 réis anuais, nomeando para tal função Carlos Mathias Pereira. Em 17 de junho, com a Decisão n. 41, da Mesa do Desembargo do Paço, tomada com base em requerimento do mesmo Carlos Mathias Pereira, foi criada na Praça do Comércio da Corte o ofício de "traductor de linguas estrangeiras com fé publica", a ser empregado sem ônus da Real Fazenda, "attenta a concurrencia de estrangeiros, e as freqüentes transacções que com elles têm os nacionaes", com a taxa de 1.200 réis por uma folha de duas páginas, "que é metade do que se percebe nos consulados", de acordo com a informação do Desembargador Juiz da Alfândega:

> Tendo crescido o commercio estrangeiro neste Porto com a abertura e franqueza de todos os deste Reino, são frequentes as occasiões de um interprete de linguas estrangeiras autorizado pelo publico para as traducções dos muitos documentos que se apresentão no Commercio, e ainda na Alfandega, não sendo bastante o que existe das linguas ingleza e franceza (CLB, 1889b).[67]

Um Decreto de 22 de agosto do mesmo ano marcou o ordenado do ofício de Intérprete da Visita da Saúde no porto da Corte, com o ordenado anual de 200.000 réis, "pagos a quartéis na forma do estylo" pelos cofres da Provedoria da Saúde[68]. No ano seguinte, começou a desenhar-se uma tendência que tomaria corpo durante os anos do governo de D. Pedro I: a extinção dos lugares de Intérprete e Tradutor de algumas repartições públicas. Por Decreto de 3 de dezembro de 1821, assinado por Francisco José Vieira, Conselheiro, Ministro e Secretário dos Negócios do Reino e Estrangeiros, foi extinto o lugar de Oficial de Línguas desta Secretaria, por nela haver "Officiaes sufficientemente habilitados e capazes" do desempenho de funções relativas àquele cargo:

> E por isso convindo nas actuaes circumstancias aliviar o Thesouro Publico de toda e qualquer despeza menos necessaria, quando alias o dito padre [Luiz Antonio de Souza]

[67] De acordo com a lei, o "supplicante" – Carlos Mathias Pereira –, "além destas linguas, sabe bem o allemão, hollandez, dinamarquez, e sueco" (CLB, 1889b).
[68] O Decreto não trazia nomeação.

> percebe o ordenado de Professor da Lingua Latina, em cuja cadeira requer ser aposentado: Hei por bem dispensa-lo do referido emprego de Official de Linguas, cessando o ordenado, que por elle percebia (CLB, 1887a).

Em contrapartida, o ofício de Tradutor de fé pública, lugar criado a requerimento do Intérprete Carlos Mathias Pereira, tornou-se objeto especial de legislação, uma vez que, não recebendo ordenado do governo, cujo Tesouro precisava ser poupado, recebia seus vencimentos das partes interessadas. É o que sugere o Decreto de 9 de dezembro de 1823, assinado pelo Ministro do Império e Desembargador do Paço João Severiano Maciel da Costa, o Marquês de Queluz, criando o lugar de "Traductor Jurado da Praça e Interprete da Nação", com a incumbência da "traducção dos differentes papéis relativos ao commercio", "sem ordenado algum, mas percebendo das partes pelas referidas traducções, a quantia de 1$200 por meia folha". O nomeado para tal ofício foi Eugênio Gildmester, "pelo preciso conhecimento que tem das linguas principais da Europa" (CLIB, 1887b).

A tendência que então se desenhava, no entanto, não impediu que fosse criado, pela Decisão n. 123, de 16 de agosto daquele mesmo ano de 1823, um outro lugar de Intérprete na Intendência Geral da Polícia, dessa vez especificamente "das Linguas Franceza e Ingleza", com o ordenado anual de 300.000 réis (CLIB, 1887b), nem que no ano seguinte, pela Decisão n. 33, de 28 de janeiro, tomada sobre representação do Auditor da Marinha, fosse nomeado para o lugar de Intérprete da Auditoria, com o ordenado mensal de 30.000 réis, Jorge da Villa Nova Ribeiro (CLIB, 1887c).

Em 1825, as Alfândegas de duas Províncias criaram lugares de Intérprete. O Decreto de 29 de agosto instituiu provisoriamente um Intérprete e Guarda-Livros na Alfândega da Província da Bahia com o ordenado anual de 600.000 réis. O documento, assinado por Mariano José Pereira da Fonseca, Ministro da Fazenda e Presidente do Tesouro Público, nomeava para o ofício Euzébio Vanério (CLIB, 1885a)[69]. No final do ano, saiu a Decisão n. 282, de 19 de dezembro, mandando nomear provisoriamente, a pedido da

[69] Baiano ligado à vida de Sergipe, Euzébio Vanério foi um dos primeiros a utilizar, no Brasil, o método lancasteriano, oferecendo a D. Pedro I, nesse mesmo ano de 1825, uma *Memoria concernente ao ensino mutuo*. Já durante o reinado de D. João VI, havia oferecido ao Rei uma tradução do *Systema lancasteriano acerca da educação da mocidade,* solicitando uma gratificação para estudar o método em Londres. Foi também Professor de Língua Inglesa e Escrituração Mercantil em São Cristóvão, capital da recém independente Capitania de Sergipe, onde mantinha um curso auxiliado pela esposa e a neta (Nunes, 1984: 40; 49).

Junta da Fazenda Pública da Província de Pernambuco, um Intérprete da Língua Inglesa na Alfândega da mesma Província, com o ordenado anual de 400.000 réis (CLIB, 1885a).

Mas aos poucos, como já foi dito, os lugares de Intérprete e Tradutor foram sendo suprimidos de algumas repartições, pelos motivos alegados no Decreto de 3 de dezembro de 1821: corte de despesas e presença de pessoas competentes para exercer suas atividades. Dessa forma, a profissão acabou restringindo-se ao âmbito portuário, ou da Praça do Comércio, onde os Tradutores Públicos passaram a abrir seus escritórios, como sugere um anúncio de João Henrique Kagel, "Traductor publico e juramentado", no Almanaque Laemmert "para o anno bissexto de 1844" (AL, 1844).

Assim, um Decreto de 21 de março de 1828 extinguiu o lugar de Tradutor do Conselho do Almirantado criado pela Lei de 26 de outubro de 1796. Em 14 de julho do ano anterior, havia sido nomeado José Veríssimo dos Santos, obrigado a ser dispensado por não se fazer mais necessário, segundo a lei (CLIB, 1878b). Em 1830, foi a vez da Decisão n. 6, de 4 de janeiro, suprimir o lugar de Intérprete da Auditoria da Marinha. Exercia o cargo Jorge de Villa Nova Ribeiro, com a gratificação mensal de 30.000 réis (CLIB, 1876a). Em 1837, finalmente, o Decreto A, de 5 de junho, suprimiu os lugares de Intérprete, Contínuo e Meirinho da Comissão Mista Brasileira e Inglesa da Corte (CLIB, 1861b).

6. AS PROFESSORAS E PROFESSORES PARTICULARES DA LÍNGUA INGLESA

Como tivemos oportunidade de observar anteriormente, duas Aulas Públicas de Francês obtiveram Licença do Senado da Câmara da cidade do Rio de Janeiro para funcionar durante um ano já no final do século XVIII, sendo provável que, nesse mesmo período, algumas professoras e professores particulares, bem como Preceptores ou Governantas, nativos ou estrangeiros, leigos ou religiosos, dessem lições daquela Língua a quem quisesse prosseguir os estudos em alguma Academia ou Universidade em Portugal ou em outros países da Europa[70], como deixa entrever a biografia de algumas figuras notáveis de então, como Martim Francisco (1775-1844)[71]. Quanto aos de Língua Inglesa, os

[70] Além da Universidade de Coimbra, muitos estudantes brasileiros do período iam buscar formação em outros centros, tais como Edimburgo, Paris e Montpellier (Hilsdorf, 2003: 29-31).

[71] Bacharel em Matemática pela Universidade reformada de Coimbra, como seus irmãos – José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) e Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva (1773-1845) – e muitos

primeiros registros datam somente de 1809 em diante, um ano depois da abertura dos portos do país ao comércio britânico.[72]

Para Gilberto Freyre (2000: 265), os contatos entre Brasil e Inglaterra, depois da chegada da família real e da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, não se restringiram a relações econômicas e comerciais, havendo também significativas "influências e trocas culturais", seja pela presença, no país, dos engenheiros e técnicos ingleses envolvidos na construção de máquinas, seja pela importação maciça de produtos ingleses, tais como ferro, vidro, louça, tecidos e roupas, ou pelos leilões dos pertences de funcionários ou capitalistas britânicos que deixavam o país.

Dessa forma, os ingleses também haveriam contribuído para a transformação da "paisagem brasileira", uma vez que, segundo o autor, "cessando um longo período de segregação e de horror a tudo que fosse herético", o país teria logo seguido as lições inglesas de Arte Política, Filosofia Natural, Química e "técnica de laboratório", recebendo assim uma significativa "influência intelectual"[73], algo sugerido pelos anúncios de professoras e professores ingleses ou de Língua inglesa, Governantas, Colégios, métodos e livros ingleses:

> O horror a tudo que parecesse heresia – tão forte no Brasil até os fins do século XVIII, quando um ou outro padre ou bacharel mais irrequieto começou a se deixar contaminar pela "philosophia natural" dos ingleses e dos franceses e pela ideologia política dos norte-americanos – era tal, que a própria língua francesa sabe-se que era tida por suspeita; e suspeitíssimo o seu estudo. Efeito da política pedagógica, dos jesuítas: o máximo de segregação intelectual dos brasileiros dentro do Latim e do Português[74]. Ainda mais suspeita devia soar aos ouvidos ortodoxos a língua inglesa; ainda mais suspeito devia parecer aos orientadores da pedagogia colonial, fiéis às tradições jesuíticas e da Santa Inquisição, o estudo do inglês, língua de numerosos hereges e maçons (Freyre, 2000: 265-266).

---

de seus contemporâneos, Martim Francisco estudou os Preparatórios com o Frei Manuel da Ressurreição, Mestre de seus irmãos, com quem teria se iniciado na Filosofia, Retórica, Lógica, Moral e na Língua Francesa (Ribeiro, 1945: 64).

[72] Nesse sentido, tem razão Howatt (1988: xiii) quando afirma, no prefácio de sua *History of English language teaching*, que o processo de propagação mundial do ensino de inglês confunde-se com a expansão do comércio, bem como do Império britânico.

[73] Freyre poderia ter adicionado lições de Arte Poética, pois em 1810 foi publicada, pela Impressão Régia, uma tradução de *An essay on criticism* (1711), de Alexander Pope (1688-1744), feita pelo Conde de Aguiar, com o título de *Ensaio sobre a critica*.

[74] Convém observar que o autor, como alguns historiadores da educação contemporâneos seus, não considera os desdobramentos da política pombalina no Brasil, desqualificando, no entanto, e ao contrário de Azevedo (1971), o papel dos jesuítas, a quem atribui o ensino de Português, algo muito improvável.

Com efeito, na *Gazeta do Rio de Janeiro* de 8 de fevereiro de 1809 já se encontrava um anúncio de "Professora Ingleza": "Na Rua dos Ourives n.º 27 mora huma Ingleza com casa de educação para meninas que queirão aprender a ler, escrever, contar e falar Inglez e Portuguez, cozer, bordar, etc." (apud Freyre, 2000: 266). Algum tempo depois, anunciava o padre Antonio de Figueiredo e Moura, no mesmo jornal, em 20 de janeiro de 1811, que tinha aberta à Rua do Senhor dos Passos "huma Casa de Educação" na qual, além da Gramática Latina, ensinavam-se as seguintes matérias: "Inglez, Arithmetica, Pintura, Desenho e Rhetorica. Tudo pelo premio de 4 $ por mez" (apud Freyre, 2000: 267-268).

O sociólogo pernambucano segue citando anúncios publicados nos anos subeqüentes, tanto na *Gazeta do Rio de Janeiro* quanto no *Jornal do Comércio* ou no *Diário de Pernambuco*, nos quais eram divulgadas "Casas de instrução" para a mocidade de um e outro sexo onde havia lições das Línguas Latina, Francesa e Inglesa, a maioria delas regida por professoras estrangeiras; métodos de ensino como o de Joseph Lancaster (1778-1838); o *Tratado da educação physica moral dos meninos*, de Mr. Gardien, "cheio de novidades não só francesas como inglesas de pedagogia", traduzido para o Português no início do século por Joaquim Jerônimo Serpa; e até um "Collegio Inglez", em 1827, cujo Plano de Estudos abrangia inclusive a Escrituração Mercantil:

> Linguas Latina, Portugueza, Ingleza, Franceza, e Hespanhola, grammaticalmente, Historia e Geografia, Logica, Rhetorica e Elocução Escripta, Arithmetica, e Escrituração de livros por partidas dobradas, Algebra e Geometria, Dezenho e Dança (apud Freyre, 2000: 269).

De fato, há um grande fluxo de ingleses no Brasil durante o período joanino, o que se verifica nos volumes do *Registro de estrangeiros* de 1808-1822 e 1823-1830, organizados por Q. Auler e publicados em 1960 e 1961 pelo Arquivo Nacional (Wright, 1978: 17)[75]. Tal fenômeno pode ser explicado pela série de facilidades que os britânicos tinham por direito em terras brasileiras. Já em 1808, por Decreto de 4 de maio, tinha sido criado, como em Portugal, o lugar de Juiz Conservador da Nação Inglesa, com o privilégio de julgar quaisquer causas em que estivessem envolvidos cidadãos ou interesses ingleses.

[75] Conforme Holanda (1970: 11), entre as terras de origem dos estrangeiros que, de 1808 a 1822, se registraram no porto de Rio de Janeiro, o primeiro lugar pertence aos espanhóis, que "em grande parte, senão em regra", eram visitantes em trânsito para Montevidéu e Buenos Aires, o segundo aos franceses e o terceiro aos ingleses.

Dois anos mais tarde, em 19 de fevereiro, firmou-se um Tratado de Aliança entre Sua Alteza Real e El Rei da Grã Bretanha, reiterando boa parte dos privilégios já firmados com o Tratado de Methuen, de 1703. De acordo com Oliveira Lima (1945), o Tratado se deveu, em boa parte, à "condescendência anglófila" de D. Rodrigo de Souza Coutinho:

> Após o tratado, pelo regime de virtual privilegio do comercio britânicio, ficou sendo o seguinte o estado legal das relações mercantis do Brasil: livres, as mercadorias estrangeiras que já tivessem pago direitos em Portugal, e bem assim os produtos da mor parte das colonias portuguesas; sujeitas à taxa de 16 por cento as mercadorias portuguesas, e também as estrangeiras, importadas sob pavilhão português; sujeitas à taxa de 15 por cento as mercadorias britânicas importadas sob pavilhão britânico, ou português. Esta última disposição ainda foi posterior ao tratado, tomado por decreto de 18 de outubro de 1810 para não prejudicar mais a navegação mercantil do Reino, contra a qual todavia se atentava gravemente pela disposição anterior (Lima, 1945: 412-413).

É preciso, contudo, observar um outro aspecto desse momento tão significativo da expansão do Império comercial britânico na América portuguesa. Com o Bloqueio Continental imposto por Napoleão, ainda em 1807, a situação econômica da Grã-Bretanha era de crise, debilitadas que estavam as relações comerciais com os outros países da Europa. Assim, o entusiasmo do grande número de comerciantes, capitalistas e industriais ingleses pelo Brasil, com a abertura dos portos, corresponde a um contexto no qual a diminuição das exportações das manufaturas causava acúmulo de estoques, paralisação das indústrias e demissão de operários. Tal euforia, que também contagiou muitos especuladores, contrabandistas e aventureiros, nem sempre acabava bem, pois o excesso de mercadorias, incompatível com o diminuto comércio brasileiro, causava baixa de preços e estagnação de capitais, daí o avultado número de leilões anunciados nos jornais da época, geralmente de ingleses arrependidos com a empreitada (Pantaleão, 1985).

Nos anos e décadas seguintes, a Coroa britânica, principalmente depois de servir de mediadora entre Brasil e Portugal para os acordos do reconhecimento da Independência, e com isso conseguir outro vantajoso Tratado, foi conquistando cada vez mais, no país, uma posição de preeminência econômica que durou até o início do século XX, quando cedeu lugar aos Estados Unidos. No entanto, não foi insignificante a participação deste país em tal processo, representando sua política latino-americana um desafio à preponderância inglesa. Freyre (2000: 285-386) já tinha notado a preocupação dos diplomatas e cônsules britânicos

com a ameaça de outros países ao seu monopólio comercial, pelo contrabando, especialmente dos "corsários norte-americanos".

Wright (1978), por sua vez, narra uma curiosa e às vezes policialesca trama de diplomatas, cônsules e agentes secretos norte-americanos envolvidos nos episódios de sua política latina – seja pelos focos de observação em Havana, Prata e Chile, seja pelo centro de suas articulações: o Rio de Janeiro, onde figuras de proa na política dos Estados Unidos, alguns íntimos do presidente ou dos titulares de seu órgão mais importante, a Secretaria de Estado, esforçavam-se para informar o seu país acerca das flutuações político-econômicas do Atlântico Sul. Mas a interferência norte-americana se fazia mais evidente em sua colaboração com o prosseguimento do tráfico de escravos, cuja proibição constituía a grande empresa da política britânica no Brasil: "os tratados de 1810 com a Grã-Bretanha, na aparência inexplicavelmente leoninos, ganham novo sentido ao pensar-se na agressividade do comércio norte-americano, após a abertura dos portos brasileiros" (Wright, 1978: 63).

Ademais, os Estados Unidos da América, depois de sua Independência, em 1776, tornaram-se paradigma da concretização, pela prática, ou pelo seu propalado pragmatismo, e não pelos fluxos dos ideais ilustrados ou iluministas, da mística da evolução do liberalismo e do progresso material, o que significa dizer que desde os primeiros anos do século XIX eles eram freqüentemente aludidos, mencionados ou referidos como modelo, ou pelo menos como exemplo, no debate de vários aspectos sociais, econômicos ou políticos na Europa e até no Brasil, em discursos oficiais ou em relações diplomático-comerciais menos formais[76]. Ao explicar o estado de fragmentação das diferentes províncias do país, nos anos de 1820, como uma "herança colonial", argumenta Holanda (1970: 16):

> Mesmo no Rio de Janeiro, e nos círculos mais chegados ao Príncipe D. Pedro, a idéia de uma constituição que assegure a unidade, respeitando o princípio federativo, não andará fora de cogitação. É compreensível que, a partir dêsse ponto, venha a surgir como solução ideal o modêlo norte-americano. Mas o modêlo norte-americano só se impõe por isso que, além de participar do natural prestígio da América inglêsa, responderia a uma realidade emergente ou até preexistente no país.

[76] Em 1776, os portos de Portugal, por conta de imposições britânicas, foram fechados aos navios norte-americanos. O governo português, por sua vez, reconheceu a independência dos Estados Unidos somente em 1783, ocasião em que abriu de novo seus portos ao comércio da nova nação.

A Constituição norte-americana, bem como as *Cartas da Virgínia*, de Jefferson, e *O federalista*, de Hamilton, Madison e May – seleção de artigos do *Daily Adviser* – foram obras traduzidas e publicadas em vários países, estando inclusive relacionadas, na historiografia brasileira, a movimentos, quando não republicanos, ao menos emancipacionistas, como a Inconfidência Mineira (1789) – no Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, é possível ver as últimas roupas vestidas por Tiradentes e uma edição francesa da Declaração da Independência dos Estados Unidos, supostamente encontrada em seu bolso –, a Revolução Pernambucana (1817) e a Confederação do Equador (1824):

> Além da curiosidade geral e do interesse científico, econômico e político votados pela Europa ao continente americano como um conjunto, nota-se, a partir do final do século XVIII, interesse todo especial pela Independência norte-americana, em vários casos pela sua forma de governo, interesse geral que às vezes ia a entusiasmos tais, que se chegava a omitir, como se não existissem, fatos como a escravidão negra ou o tratamento dispensado ao índio nos Estados Unidos (Wright, 1978: 34).

Alcindo Sodré, em "Jefferson e D. João VI", cita um documento em que o Príncipe Regente se dirige ao presidente norte-americano para manifestar o desejo de mudança das relações políticas entre os países da América, pregando a "união e amizade" entre as nações do Novo Mundo e referindo-se aos "liberais princípios de comércio" do Brasil, que, conforme Príncipe português, "simpatizam com os vossos" (apud Wright, 1978: 37). Anos depois, a atuação dos diplomatas norte-americanos no Brasil, como a de Condy Raguet, a partir de 1818, vai apontar para uma política claramente orientada pelas idéias da doutrina Monroe[77], de 1823 (Wright, 1978: 181), com as quais tinha familiaridade Frei Caneca (1779-1825) e Manuel de Carvalho Pais de Andrade (1785-1855) – este um Intendente da Marinha e maçom exilado nos Estados Unidos em 1817, onde se casou, pela segunda vez, com uma mulher americana, com a qual teve três filhas com nomes bastante sugestivos de sua americanofilia: Carolina, Filadélfia e Pensilvânia –, dois dos principais nomes das agitações republicanas de Pernambuco (Quintas, 1985).

Antes, porém, de estourar a revolução americana, os portugueses já se achavam atentos ao que se passava naquelas Colônias britânicas. Em carta de 28 de novembro de

[77] "Doutrina Monroe" é como ficou conhecida a declaração política enunciada pelo presidente dos Estados Unidos James Monroe, em mensagem ao Congresso de 1823, a qual tinha como fundamento o princípio de que a Europa e as Américas constituíam duas espécies distintas de atividade política, devendo depender o menos possível uma da outra, daí o mote "América para os americanos".

1775 endereçada a Luis Pinto de Sousa, diplomata português em Londres[78], o Marquês de Pombal, preocupado com a situação de sua Corte, "mettida entre as concussões das de Madrid e Paris", instava o referido diplomata para tentar convencer "mylord Rocheford", e este ao Rei George III, de que a Inglaterra deveria auxiliar mais Portugal em nome dos Tratados já firmados, no que comparava a situação das duas Coroas e de suas respectivas Colônias, ocasião que aproveita para dar alguns conselhos ao Monarca britânico quanto à "mal entendida liberdade da America Ingleza", propondo que se criasse uma "Assembléia Geral das Colônias":

> Se aquelle jeito e aquella dexteridade politica serão difficultosos de praticar por um ministerio tão habil e tão illuminado como é o de el-rei britannico, logo que uma vez cessarem os tumultos da America, e n'ella fôr restabelecida a tranqüilidade: Reflectindo-se em que se os 12 milhões de almas, em que consistem os habitantes dos tres reinos de Inglaterra, Irlanda, e Escocia se estão governados pelos parlamentos sempre são governados por el-rei britannico pelas pluralidades ganhadas nos votos das duas camaras com os provimentos dos beneficios, e dos empregos e officios de guerra, justiça e fazenda, e das gratificações que são notorias: Dando-se á Assembléa Geral das Colonias um titulo especioso de *parlamento*: E ganhando-se a pluralidade dos votos delle pelos meios e modos que actualmente está practicando a côrte de Londres: Senão restituirá assim el-rei da Gra-Bretanha á sua obediencia aquelles fanaticos vassallos, e governará os 3 milhões de almas em que elles consistem, muito mais facilmente do que está governando os 12 milhões de inglezes, escocezes, e irlandezes acima referidos? (apud Alden, 1961: 382).[79]

O Reino Unido da Grã-Bretanha, portanto, não era o único país de Língua Inglesa com o qual o Brasil mantinha relações durante o período joanino, tendo os comerciantes brasileiros, ou portugueses radicados no Brasil, que lidar constantemente, em negociações formais ou ilegais, com falantes de sotaque norte-americano. Contudo, a presença de norte-americanos envolvidos com o ensino da Língua Inglesa, pelo menos na Corte, só vai se fazer notar de forma evidente algumas décadas mais tarde, depois de iniciada a ação das congregações de certos ramos do protestantismo daquele país, especialmente o presbiteriano (Hilsdorf, 2000), pelo que sugerem os anúncios dos professores particulares daquela Língua nos Almanaques Laemmert da década de quarenta, a maioria de origem

[78] A carta era particular e remetida pela posta ordinária do "packet boat", para que, abrindo-se no Correio de Londres, como era costume, "ficasse o ministerio d'aquella corte na intelligencia da miseravel situação em que se acha" (apud Alden, 1961: 377).

[79] Apesar de ter permanecido em Londres como representante do governo português durante mais ou menos quatro anos – de 1739 a 1743 –, e de ter freqüentado a Royal Society – espécie de Academia Científica e Literária patrocinada pelo Rei da qual faziam parte nomes ilustres do período, como Dryden e Newton –, Pombal não dominava o Inglês (Maxwell, 1996: 6).

inglesa, como fazia questão de frisar George Gibson, "natural de Londres", em anúncio de 1851, segundo o qual dava "lições de lingua ingleza pelo methodo de T. Robertson por collegios e casas particulares", tendo sempre em sua residência, à Rua do Cano, 163, "differentes classes em exercicio, tanto em prosa, como em verso, segundo o adiantamento dos discipulos". Tal não era o caso de Manoel Rabello, ex-Professor de Língua Inglesa e Escrituração Mercantil no "Lyceo de Nitcheroy", o qual anunciava que era "antigo residente de Londres" (AL, 1851).

7. As Cadeiras Públicas das Línguas Francesa e Inglesa da Corte

Em 1809 foi publicada a Decisão n. 29, de 14 de julho, criando uma Cadeira Pública de Aritmética, Álgebra e Geometria, uma de Língua Francesa e outra de Inglesa. A Decisão, decorrente de uma Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 22 de junho do mesmo ano, fora motivada por um requerimento do Padre João Baptista, Bacharel formado pela Universidade de Coimbra, o qual havia pedido àquele Tribunal para ser provido na "cadeira de geometria" do Rio de Janeiro (CLB, 1891).[80]

Conforme a Resolução, o "Desembargador do Paço Director dos Estudos" – muito provavelmente José da Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairu – havia informado que, enquanto não se tomassem mais amplas providências a respeito da matéria, vigoraria ainda o disposto na Carta Régia de 19 de agosto de 1799, mandando criar na cidade do Rio de Janeiro uma Cadeira de "arithmetica, algebra e trigonometria". Assim, depois de nomear o padre João Baptista como Professor Público e estipular-lhe o salário de "500$000 anuais", a lei dispõe minuciosamente sobre o conteúdo da Cadeira em questão, estabelecendo a seqüência em que seus elementos deveriam ser ensinados.

O estudo da Matemática, "ou scientifico, ou mecanico", é tido como "o mais necessario a todas as classes de pessoas" que desejassem distinguir-se nas diferentes ocupações e empregos da sociedade, sendo de muita utilidade que seus "primeiros ramos" –

[80] A Mesa do Desembargo do Paço, encarregada da Direção dos Estudos e das "escolas menores" do Estado do Brasil pelo Decreto de 17 de janeiro daquele mesmo ano, em nome do "augmento e prosperidade da litteratura e educação nacional", incumbiu-se desde então do provimento de professores "para as diversas cadeiras do ensino publico", submetendo à sua confirmação os que já se achavam providos pelos Governadores, Capitães Generais e bispos, enquanto vigorou a Carta Régia de 19 de agosto de 1799 (CLB, 1891).

Aritmética, Álgebra e Geometria teórica e prática – se tornassem vulgares, constituindo "uma das primeiras instrucções da mocidade"[81]. Quanto às Cadeiras das Língua Francesa e Inglesa, ordenava a Resolução:

> E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das linguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distincto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza (CLB, 1891).

No ensino das duas Línguas, os professores deveriam seguir, quanto ao "tempo", "horas das lições" e "attestações" do aproveitamento dos Discípulos, o mesmo que se achava estabelecido, "e praticado", pelos de Gramática Latina (CLB, 1891). A lei referia-se à "Instrucção para os Professores de Grammatica Latina" publicada com o Alvará de 28 de junho de 1759, também conhecido como Lei Geral dos Estudos Menores, em cujo preâmbulo Pombal acusava os jesuítas de serem os grandes causadores do estado calamitoso em que se encontravam as Letras Humanas, "base de todas as Sciencias", no Reino de Portugal e seus Domínios, ordenando que se restituísse "o methodo antigo, reduzido aos termos simples, claros e de maior facilidade que se pratica atualmente nas nações mais polidas da Europa" (CLP, 1830).

A "Instrucção", logo no seu parágrafo primeiro, deixa transparecer o papel da "boa educação e ensino da mocidade" na conservação da "união Christã" e da "Sociedade Civil", dando à "Virtude o seu justo valor". Um dos meios para alcançar tão nobre fim era oferecido pela "Sciencia da Lingua Latina", razão por que deveriam os Mestres empregar meios que se caracterizassem pela brevidade e eficiência, para "excitar em os que aprendem um vivo desejo de passarem ás Sciencias Maiores" (§ IV).

O parágrafo XV é dedicado ao "tempo" em que os professores haveriam de dar os "Temas", os quais seriam constituídos de "Historias breves ou Máximas uteis aos bons costumes", além de "agradaveis pinturas das virtudes e acções nobres". Tais Temas

[81] Uma Carta Régia de 7 de março do mesmo ano tinha mandado estabelecer na Capitania de Pernambuco uma Cadeira de Cálculo Integral, Mecânica e Hidrodinâmica, com o ordenado anual de 500.000 réis. O Professor nomeado foi o Dr. Antonio Francisco Bastos, Capitão da Infantaria e Lente Proprietário de uma Cadeira de Geometria criada em 1795, na qual foi substituído por Joaquim Ignácio Lima. Os dois ficaram com a incumbência de regular o Curso Matemático dos Estudantes de Artilharia e Engenharia daquela Capitania (CLB, 1891b).

deveriam ser dados alternadamente, “um dia sim, outro não”, para que os estudantes os compusessem em casa, fazendo-os apenas em um dia da semana na Classe, ocasião em que era “mais que tudo util a explicação do Professor e o exercicio” (CLP, 1830).

As “horas da classe” eram reguladas pelo parágrafo XX, que as dividia da seguinte maneira: três horas de manhã “e outras tantas de tarde”. O “sueto” teria lugar nas quintas-feiras, caso não houvesse dia santo na semana. “Havendo-o, ou antes ou depois, não será feriado a Quinta-feira”. As “férias grandes” seriam dadas em setembro, e as outras no natal – oito dias –, durante a semana santa e nos “tres dias próximos á Quaresma, em que concorre o Jubileu das Quarenta Horas”. Quanto ao aproveitamento dos Discípulos, estes só poderiam mudar de Classe com “attestação” do Professor (§ XXI). No caso de merecerem “castigo mais severo” (§XXII), o Diretor dos Estudos seria informado, para que pudesse puni-los da maneira que achasse mais conveniente, podendo inclusive inabilitá-los para os estudos (CLP, 1830).

O próximo tópico tratado pela Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, refere-se à “materia do ensino” das Línguas Francesa e Inglesa, mandando o legislador que os professores ditassem suas lições pela Gramática que fosse “mais bem conceituada” enquanto não formalizassem uma de sua composição, e habilitassem seus Discípulos “na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas linguas”, adestrando-os em “bem fallar e escrever”, para o que deveriam servir-se dos “melhores modelos do seculo de Luiz XIV”. Nas traduções dos “lugares”[82], os alunos haveriam de conhecer “o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegancias della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido”, e na escolha dos livros, seriam preferidos os de “mais perfeita e exacta moral”, usando-se para comparação com a Língua Pátria “os autores classicos do seculo de quinhentos” que melhor reputação tivessem entre os “litteratos” (CLB, 1891).

Embora se possa, de antemão, relacionar esta Decisão, no tocante à matéria do ensino das Línguas Vivas, com o Alvará de 29 de julho de 1803, confirmando os Estatutos da Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto, um vez que estes também pretendiam habilitar os Discipulos na “pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas linguas, adestrando-os nesta pratica”, bem como fazer com que, em suas

[82] A palavra “lugares”, aqui, refere-se a lugares textuais, isto é, a trechos ou passagens de determinado livro ou autor.

leituras e traduções, conhecessem "os lugares, ou passagens, que mais vivamente deponhão do genio, e do caracter de cada huma dellas; assim como do estilo, e gosto mais seguido, e depurado dos Authores dignos de se estudarem" (CLP, 1828c), a lei de 1809 trazia um componente antes restrito ao estudo da Gramática Latina, bem como da Retórica e Poética: o "escrever", isto é, os exercícios de composição, – por meio dos "temas" –, além do "bem fallar" e das práticas de leitura e tradução.

Dentre as Gramáticas Inglesas escritas em português – ou que, escritas em inglês, dirigiam-se ao público de Língua Portuguesa – disponíveis no período, além das duas anteriormente comentadas, havia uma *Nova grammatica da lingua ingleza* composta por Agostinho Néri da Silva, cônsul de Portugal na Dinamarca, e impressa em Lisboa em 1779[83]; uma *Grammatica portugueza e ingleza* de 1793, impressa também em Lisboa e composta por um certo André Jacob, de origem inglesa, cuja parte fonética, segundo Cardim (1922: 107), é simplesmente a tradução da *Prosodial Grammar* "com que abre o Dicionário de Sheridan"[84]; e a *New English grammar*, do irlandês emigrado para Portugal Anthony Vieyra Transtagano, cuja terceira edição data de 1794.

Este último autor, contudo, é mais lembrado pelo seu *Dictionary of the Portuguese and English languages*, publicado em 1773 e reimpresso inúmeras vezes, inclusive em sua versão portátil. No prefácio – datado de 1837 e escrito em Paris – de uma edição de 1867 do *Novo dicionario portatil das linguas portugueza e ingleza em duas partes: portugueza e ingleza – ingleza e portugueza resumido do Diccionario de Vieyra*, o editor J.P. Aillaud assim justifica sua atualidade:

> Sendo este o plano e o caracter do Diccionario portatil Portuguez e Inglez que offerecemos ao publico [a novidade, segundo o editor, era que os termos ingleses se achavam vertidos por equivalentes portugueses], superfluas serião quaesquer observações sobre a sua utilidade. Para os negociantes e viajantes tem sido, e continuará a ser absolutamente necessario; e pelo actual formato, se torna summamente commodo. Se um tal

[83] O catálogo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro indica uma terceira impressão, datada de 1800, à qual não tive acesso.

[84] Trata-se de Thomas Sheridan (1719-1788) – pai do dramaturgo Richard Brinsley Sheridan (1751-1816) –, cujo *Dictionary of the English language* foi publicado em 1780. Com suas *Lectures on elocution* (1762) e *Lectures on reading* (1775), Sheridan, também um homem de teatro, foi uma das principais personagens no movimento inglês de promoção do "bem falar" ("good speech") na segunda metade do século XVIII, tornando-se famoso professor de Elocução entre os cavalheiros e damas da Corte, num momento em que a ortografia e a fonética da Língua Inglesa já se achavam fixadas pelos mais importantes gramáticos do século anterior, como o já referido John Wallis (1616-1703) e Christopher Cooper (1646-1698), cuja *Gammatica linguae anglicanae* saiu em 1685 (Howatt, 1988: 76).

> Diccionario foi julgado necessario na data da publicação da precedente edição [1809], quanto mais não será procurado hoje, quando, alem do antigo commercio com Portugal, accresce o do Imperio Brasilico, para cujas transacções o conhecimento da lingua Portugueza se torna indispensavel em hum gráo muito mais extenso (Vieyra, 1867: v-vi).[85]

No entanto, nenhuma das Gramáticas referidas servia aos propósitos da lei, que mandava que os exemplos fossem tirados dos "melhores modelos do seculo de Luiz XIV", pois tais Compêndios, seguindo todos mais ou menos a mesma linha da Gramática de J. Castro, quando não ilustravam as lições da Língua com "diálogos familiares", reproduziam modelos de letras de câmbio ou correspondências comerciais. É mais provável que o professor da Cadeira Pública de Língua Inglesa da Corte se servisse dos Compêndios do norte-americano residente em Londres Lindley Murray (1745-1826).

Tal hipótese é sustentável não apenas por ser o professor nomeado falante nativo daquela Língua, tendo nascido na Irlanda, como veremos, mas porque Murray, em sua *English grammar* (1795), a qual se tornou uma das Gramáticas mais reeditadas, tanto na Grã Bretanha quanto nos Estados Unidos[86], dava prioridade à composição, como se nota no prefácio de sua primeira edição, reproduzido no da oitava, no qual se encontra a seguinte citação do crítico e professor de Retórica e Belas Letras escocês Hugh Blair (1718-1800): "ao aprenderem a compor e organizar suas próprias frases com precisão e ordem, os Estudantes aprendem, ao mesmo tempo, a pensar com precisão e ordem" (Murray, 1853: i).[87]

Segundo Howatt (1988: 122), Murray estabeleceu dois novos princípios na composição de Gramáticas Inglesas, em sua adaptação da *Short introduction to English grammar, with critical notes* (1762), de Robert Lowth (1710-1787), destinada ao uso privado e doméstico e caracterizada por suas notas de rodapé e pela substituição de termos como "ortografia" e "sintaxe" por outros mais simples como "letras", "palavras" e "frases". A primeira foi o sistema de graduação, evidenciado no subtítulo de sua Gramática:

[85] Sobre a popularidade do Dicionário de Vieyra, testemunha Jacob Bensabat, no prólogo ao seu *Novo diccionario inglez-portuguez*, impresso em 1880: "Póde-se affirmar sem erro, que até ao tempo em que se deu á luz o diccionario inglez-portuguez de D. José de Lacerda, isto é, em 1866, não houve em Portugal durante mais de um seculo, outro diccionario d'esta lingua que não fosse o de Antonio Vieira" (Bensabat, 1880: v).

[86] Esta obra, conforme Michael (1990), tinha no mínimo 65 edições na Inglaterra em 1871, e mais ou menos 200 edições em todo o mundo por volta de 1850. A edição em dois volumes de 1808 foi reeditada até 1853 – encontrei uma oitava edição, impressa em Londres em 1853, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – e a edição facilitada teve mais de 120 edições com 10.000 exemplares cada uma.

[87] No original: "they who are learning to compose and arrange their sentences with accuracy and order, are learning, at the same time, to think with accuracy and order".

"adapted to the different classes of learners" ("adaptada às diferentes classes de alunos"), para o que desenvolveu o sistema de notas de Lowth, indicando os diferentes níveis dos estudantes pela variação dos tipos de impressão, e o segundo foi a técnica de exercícios com frases baseadas nos pontos dados em cada lição, como mostram seus *English exercises* (1797).

Ademais, a recomendação da lei para que fossem escolhidos os livros de "mais perfeita e exacta moral" era plenamente satisfeita por outra obra do advogado quacre da Pensilvânia, o *English Reader* (1797), "or pieces in prose and poetry selected from the best writers" ("excertos em prosa e verso selecionados dos melhores autores"), destinado, como seu próprio subtítulo indicava, a ajudar a mocidade a ler com "propriedade e efeito", melhorando sua Língua e "sentimentos", e a inculcar-lhe alguns dos mais importantes princípios da piedade e da virtude[88]. Para tanto, Murray havia introduzido, conforme explica no prefácio, excertos que colocavam a religião sob a luz mais amável ("in the most amiable light"), numa linguagem adaptada aos interesses da mocidade, sugerindo-lhe de maneira suave uma grande variedade de deveres morais, além de passagens das Sagradas Escrituras, para excitar o gosto e a veneração das regras da vida (Murray, 1801: v-vi).

A primeira parte do livro é dedicada à prosa e a segunda ao verso. De acordo com a terminologia adotada pelo autor, os capítulos são assim divididos, em ambas as partes, à exceção dos itens 7 e 8, válidos apenas para a prosa: 1) frases e parágrafos; 2) peças narrativas; 3) peças didáticas; 4) peças argumentativas; 5) peças descritivas; 6) peças patéticas; 7) diálogos; 8) discursos públicos; 9) peças "promíscuas". Ao lado dos versículos e passagens bíblicas, esboços biográficos de reis e trechos de discursos políticos, os autores mais recorrentes são os clássicos gregos, especialmente Demócrito (460-370) e Heráclito (535-475), e romanos, sobretudo Cícero (106-43). Entre os do "seculo de Luiz XIV" estão John Locke (1632-1704), John Milton (1608-1674) e Pierre Bayle (1647-1706).

O sucesso do *English reader* pode ser representado pela boa receptividade que teve o seu *Introduction to the English reader*, que em 1836 alcançou a trigésima sexta edição. Em 1804 Murray publicou um *Spelling book* – espécie de primeiro livro de leitura para crianças – cuja repercussão fica difícil avaliar, uma vez que, com o mesmo título, vários

[88] No original: "Designed to assist young persons to read with propriety and effect; to improve their language and sentiments; and to inculcate some of the most important principles of piety and virtue".

outros Compêndios foram publicados, e não apenas em sua época, quase todos com grandes tiragens e muitas reedições e reimpressões, tais como o de Edmund Coote, de 1596, que teve 54 edições até 1737, o de Thomas Dyche, de 1707, que entre 1733 e 1748 ultrapassou as 275.000 cópias impressas, e o do dicionarista Noah Webster (1758-1843), de 1786, que, sob diferentes títulos, vendeu de 75 a 100.000 exemplares (Michael, 1990).

Durante o período que aqui interessa, porém, nenhum parece ter sido tão popular quanto o *The English spelling book* (1802), de William Mavor (1758-1837), autor tido como um dos precursores da Taquigrafia, o qual alcançou nada menos do que 159 edições em 1851, como mostra o exemplar impresso em Londres existente na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Trazendo bem estampadas ilustrações coloridas e em preto e branco, feitas por um certo Harvey, e um arrojado projeto gráfico, o opúsculo de Mavor deixa patentes os propósitos do autor já no seu prefácio, quando trata da inclusão de pequenas orações e do Catecismo no livro, pois, a seu ver, qualquer tipo de educação que não tivesse a religião como seu fundamento seria sempre defeituosa e até mesmo perigosa (Mavor, 1851: 3). Do uso de tais "spelling books" no Brasil há alguns indícios, como o discurso do professor Eduardo Grauert no prefácio de seu *Compendio da grammatica ingleza*, de 1861:

> Emprehendi o trabalho annuindo ao desejo de alguns amigos e attendendo á necessidade; pois que as grammaticas que existem, são insufficientes para os PRINCIPIANTES, sendo ellas ou muito extensas e conseqüentemente para elles diffusos [sic], ou escriptas em inglez mesmo, as quaes ainda menos podem servir. O mesmo se pode dizer do – Spelling-Book – introduzido por toda a parte, o qual sem duvida é um excellente livro para o uso dos meninos da nação ingleza, mas não da brasileira ou qualquer outra (Grauert, 1861: i).[89]

Caso o primeiro professor da Cadeira de Inglês da Corte não fosse falante nativo da Língua, poderia fazer uso de Gramáticas Inglesas escritas em Francês, meio bastante comum, à época, de aprender a Língua Inglesa, uma vez que a Língua Francesa era quase uma "lingua franca" na Europa. Disso testemunham as várias reimpressões, em diferentes países, de obras como a *Nouvelle grammaire Angloise* (1672), de Paul Festeau, reimpressa

[89] O mesmo professor, ao tratar das Gramáticas sobre as quais se baseou para compor a sua, afirma que seguiu as de Murray e Elwell (Grauert, 1861: i).

como *Nouvelle double-grammaire Françoise-Angloise et Angloise-Françoise* (1693), em parceria com Claude Mauger, e a *Nouvelle méthode pour appendre l'Anglois* (1685), de Guy Miège (1644-1718), depois transformada em *Nouvelle double-grammaire Françoise-Angloise et Angloise-Françoise* (1718), em parceria com Abel Boyer.

Além disso, não se pode esquecer que, ao tratar dos modelos para os exercícios de leitura, tradução, pronúncia e composição, a Decisão n. 29 referia-se ao século de Luiz XIV[90], Rei da França de 1643 a 1715, período em que a supremacia política e intelectual francesa era indiscutível na Europa. Na Inglaterra, depois da queda de Oliver Cromwell (1599-1658) e da Restauração de Carlos II (1660-1685), quando este voltou de seu exílio na França, aprender a Língua Francesa era não só uma marca de distinção pessoal, mas também um elemento importante no treinamento de oficiais e diplomatas da Corte, embora a Língua não fosse ensinada nas "Grammar Schools", cujo Plano de Estudos baseava-se na Gramática Latina. Lord Clarendon, Primeiro Ministro ("Lord Chancellor") de Carlos II de 1660 a 1667, afirmava que havia dois motivos importantes para se aprender Francês: 1) os franceses não tinham a intenção de aprender Inglês, 2) era uma grande desonra para a Corte quando Embaixadores e Príncipes estrangeiros visitavam o país e ninguém sabia como se comunicar com eles (apud Howatt, 1988: 52-53).

Além dos oficiais e diplomatas, um público ávido para aprender Francês na Inglaterra do "Restoration Period" era o feminino, que se interessava pela cozinha, vestidos, danças e toda moda que vinha de Paris. Com certeza esse era o público que tinham em vista Festeau e Miège quando reproduziam em seus "Diálogos Familiares" interesses do gênero. Nesse contexto, devem ter sido de muita importância os Mestres ou Mestras particulares de Francês cujo método de ensino, segundo John Locke (1632-1704), testemunha da época, diferenciava-se muito do método gramatical.[91]

[90] O século de Luiz XIV, o XVII, é o período dos clássicos franceses: Corneille (1606-1684), Racine (1639-1699), Molière (1622-1673), Bossuet (1627-1704), etc. Na Inglaterra, é o período de Milton (1608-1674), Bunyan (1628-1688), Dryden (1631-1700), Locke (1632-1704), Harvey (1578-1657) e Newton (1642-1727), entre outros.

[91] Criticando o método de ensino da Gramática Latina em *Some thoughts concerning education* (1692), Locke lança o seguinte argumento: quando a criança vem ao mundo, ela é tão ignorante no Latim quanto em Inglês, o qual elas aprendem sem Mestre, regras ou Gramática. Dessa forma, a aprendizagem pelo "hábito" seria a maneira certa de ensinar a Língua Latina. Para exemplificar sua afirmação, menciona o caso de mulheres francesas que ensinavam às meninas inglesas a falar e ler perfeitamente o Francês em apenas um ou dois anos, e sem o uso de nenhuma regra gramatical, apenas balbuciando ou tagarelando ("prattling") com elas. O filósofo lamentava que os "gentlemen" tivessem subestimado este fato (Locke, 1934: 139).

Na época da Decisão, a Gramática Inglesa escrita em francês mais popular na Europa era *Élémens de la langue Angloise, ou méthode pratique pour appendre facilement cette langue* (1773), de Siret, que alcançou dezoito edições antes de 1800, uma delas, de 1792, na Filadélfia (Howatt, 1988: 64)[92]. Louis Pierre Siret (1745-1797), sobre quem, infelizmente, se sabe muito pouco[93], escreveu mais dois Compêndios, *Éléments de la langue italienne* (1797) e uma *Grammaire portugaise* (1798), sendo um autor muito citado tanto na literatura pedagógica quanto na legislação e nos Compêndios brasileiros e portugueses do século XIX, como veremos.

8. Os Professores Públicos das Línguas Francesa e Inglesa da Corte

Ainda em 1809 foram feitas, e assinadas por D. João, as Cartas de nomeação dos professores das Línguas Francesa e Inglesa. A primeira, datada de 26 de agosto, nomeava o padre René (Renato) Boiret Professor da Língua Francesa com o ordenado de 400$000 réis por ano (Almeida, 2000:42). Boiret era Presbítero Secular e lecionava no Real Colégio dos Nobres, tendo sido provido interinamente na mesma função com o Decreto de 13 de abril do ano anterior. Assim dispunha sua Carta: "a língua francesa sendo a mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira desta língua é muito necessária para o desenvolvimento e prosperidade da instrução pública" (apud Almeida, 2000: 42). Boiret se manteve no exercício de suas funções de Professor Público de Francês até 1817, quando, por Carta Régia de 2 de julho, foi nomeado o reverendo Luiz Carlos Franche para substituí-lo, em virtude de sua demissão, com o mesmo ordenado de seu antecessor (CLB, 1890d).

A segunda Carta, de 9 de setembro, nomeava, nos mesmos termos e com o mesmo ordenado, para Professor da Língua Inglesa, o padre irlandês John (João) Joyce: "era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública" (apud Almeida, 2000: 42)[94]. Segundo Tarquínio de

[92] Não tive acesso a esta obra. No catálogo da Biblioteca Nacional da França há uma edição de 1905.
[93] Os dados que consegui a respeito do autor são os constantes da *Nouvelle biographie générale* (1852), disponíveis no seguinte site, em setembro de 2005: http://j_mirou.club.fr/s3.htm#siret.
[94] Note-se a diferença do estatuto social das duas Línguas: enquanto o ensino da Inglesa justificava-se, como de praxe, pelo "número de assuntos" nela escritos, a francesa era tida como a mais difundida, "universal".

Sousa (1960: 11-12), em sua biografia de Evaristo da Veiga (1799-1837), João Joyce, "fazendo coro com os demais mestres", havia passado um atestado de assiduidade e de "boa índole e bons costumes", em 1818, para o futuro editor da *Aurora Fluminense*, "dando provas de (sua) grande compreensão e talento", pois Evaristo distinguia-se pela "facilidade, rapidez e perfeição com que chegou a traduzir este idioma".

Se em 1818 João Joyce ainda era o Professor Público de Inglês da cidade do Rio de Janeiro, tal não era a situação em 1823, pois, de acordo com a Relação de Aulas, Escolas e Estabelecimentos de Instrução Pública da Corte, organizada pelo Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Diretor dos Estudos José da Silva Lisboa, em 5 de agosto daquele ano, o responsável pela Aula Pública de Inglês era Guilherme Paulo Tílburi, e pela de Francês o "Doutor Luiz Carlos Tranch" – ou "Franche" – (apud Cardoso, 2002: 191). Embora a Decisão n. 29 recomendasse que os professores, assim que pudessem, formalizassem uma Gramática de sua composição, João Joyce não chegou a produzir nenhum Compêndio de sua autoria, cabendo a Gulherme Tílburi, que o substituiu no cargo de Professor Público de Língua Inglesa da Corte, a tarefa de cumprir tal recomendação.

No mesmo ano em que foi nomeado Mestre de Língua Inglesa da Rainha de Portugal e das Augustas Princesas com o ordenado de 400.000 réis anuais, conforme o Decreto de 4 de abril de 1827 (CLIB, 1878), Gulherme Paulo Tilbury publicou sua *Arte ingleza*, "offerecida ao illustrissimo senhor visconde de Cayru", não só pelo seu "notório e official zelo" da instrução da mocidade, mas também pelo seu apreço da "Litteratura Britannica", como explica o autor em nota introdutória[95]. A preeminência de tal Literatura entre os Estados mais civilizados, complementava, usando a mesma fórmula argumentativa, devia-se não apenas às vantagens do comércio, "em que a Nação Ingleza tem indisputavel primazia", mas principalmente à superioridade das obras de "Sciencias Moraes" e de Política, "em que se aprende a distinguir entre a verdadeira liberdade Social, e o desenfreado liberalismo do Seculo" (Tilbury, 1827: ii).

[95] Pode-se inferir, com tal dedicatória, que Cairu desempenhou também o papel de mecenas, mandando publicar as obras de seus protegidos. No caso de Tilbury, tal proteção parece ter possibilitado seu provimento na Cadeira de Língua Inglesa.

No prefácio de sua Arte[96], Tílbury justifica o estudo da Língua Inglesa pela sua utilidade em várias profissões: no comércio, sendo os ingleses "os Freguezes principaes do Brasil"; na política, enquanto o Reino Unido mantivesse a superioridade marítima; na Filosofia Moral, em que ela poderia oferecer aos filósofos e "Facultativos" "Thesouros preciosissimos"; e mesmo na Teologia, "nas obras de hum Leland, [ilegível], e de um Paley". Mas a sua utilidade maior parece residir no fato de que os autores ingleses serviam de "antidotos" contra a Filosofia francesa, "que já entre nós tem ameaçado ao Altar e ao Throno" (Tilbury, 1827: iv). A partir de então, o autor passa a defender a preferência do estudo da Língua Inglesa em relação ao Francês, para o que usa de argumentos nem sempre convincentes, como o de que apenas um ou dois dos revolucionários que haviam perturbado a paz do país sabiam o Inglês:

> Eu não digo que se deve deixar de estudar o Francez: porém ao menos deve-se procurar o contraveneno, que he o Inglez. Se, como dizem, a França e a Inglaterra são os dois olhos da Europa, para que contentar-se em ver por hum delles só? Ou quando assim se fizer, escolha-se ao menos aquelle que tem a vista mais comprida (Tilbury, 1827: v).

O autor explica ainda que, assim como a *Arte franceza* que já tinha impresso, esta era simplesmente uma cópia da "Postilla" que dava aos seus Discípulos, declarando-se inimigo de "Grammaticas volumosas para principiantes", apesar de reconhecer que havia algumas boas, como "a de Siret, já traduzida em Portuguez, e a de Cobbet em Francez"[97]. Para defender-se dos possíveis ataques referentes à brevidade do seu Compêndio, Tilbury afirma que há duas qualidades de Mestre: uma dos que sabem a Língua somente pela prática e outra dos que a sabem gramaticalmente. Para estes, assegurava, qualquer Gramática servia, e quanto mais breve fosse melhor. Para os outros, porém, precisaria, se houvesse, "huma Grammatica em Folio, com todas as miudezas de Definições, e

[96] O termo "arte", neste caso, é sinônimo de Compêndio, podendo também ser usado, no Brasil oitocentista, no sentido de expressão estética – no que geralmente é escrito no plural e precedido do adjetivo "belas", como em "Bellas Artes" – e de profissões liberais, como em Colégio das Artes ou Escola de Artes e Ofícios. Nas ocorrências em que é contraposto à Ciência, como em alguns discursos da segunda metade do século, o termo ganha a acepção de saber ainda não sistematizado.

[97] Não tive acesso à tradução portuguesa da Gramática de Siret. Quanto a William Cobbet (1763-1835), militar inglês que, depois de ter sua carreira interrompida nos Estados Unidos sob a acusação de sedição, dedicou-se ao jornalismo e ao ensino de Inglês aos refugiados franceses, sua *Grammar of the English language, in a series of letters* (1819), para usos das escolas e dos "soldados, marinheiros, aprendizes e lavradores", vendeu 10.000 cópias no primeiro mês de publicação (Howatt, 1988: 123).

Conjugações repetidas &c. &c. &c., as quaes eles por si só não sabem explicar ao Estudante" (Tilbury, 1827: v).

Saber gramaticalmente, para o autor, era dominar a estrutura e terminologia da Gramática Latina, as quais poderiam ser adaptadas a qualquer Língua, como sugerem os títulos dos pequenos capítulos em que se divide o opúsculo: o alfabeto; regras para saber o diverso som que formam as vogais; ditongos e tritongos; consoantes; abreviações; partes da oração; nomes (substantivos e adjetivos); artigos; derivação dos nomes; graus de comparação; pronomes; sintaxe; verbos; advérbios e preposições. Quanto à pronúncia, aspecto das Línguas Vivas para o qual deveria ser dada atenção, conforme a Decisão n. 29, escrevia o autor:

> A pronuncia da Lingua Ingleza he a parte mais difficil della para o estudante, pelo grande numero de exceções que ha nas regras geraes; e numeral-as todas nesta pequena obra elementar só serviria para embaraçar e confundir o discípulo que for principiante; o Author portanto dará somente aquellas regras absolutamente necessarias, aconselhando aos estudantes, que se quizerem aperfeiçoar, a leitura do Tratado da Pronuncia no principio do Diccionario de Walker (Tilbury, 1827: 1).[98]

Com o Aviso de 9 de julho de 1831, Guilherme Tilbury foi nomeado Professor Público da Corte (CLIB, 1877a), o que faz supor que até então havia sido provido interinamente, e pelo Decreto n. 1.111, de 27 de setembro de 1860, o governo mandou satisfazer ao "Padre Tilbury" o ordenado correspondente ao tempo em que esteve privado do exercício da Cadeira de Língua Inglesa do Seminário de S. José (CLIB, 1860). Em 1844, já então "Mestre de Inglez de S. I. D. Pedro Primeiro; de S. M. F. D. Maria Segunda, das SS. PP. Imperiaes e Profesor Regio Jubilado", conforme se apresentava na folha de rosto do livro, Tilbury publicou um outro opúsculo: *Primeiras regras da lingua ingleza*, "tiradas dos melhores authores, e adaptadas ao uso da mocidade brasileira", vendendo os exemplares "Na Aula do Author, Rua do Carmo, n. 122"[99]. Mantendo o princípio segundo o qual mais útil é a Arte quanto mais breve ela for, o Padre Tílbury assim justifica seu livrinho de trinta páginas:

---

[98] John Walker (1732-1807) publicou seu *Critical pronouncing dictionary* em 1791, o qual tornou-se a principal referência quanto à pronúncia da Língua Inglesa, principalmente por incluir uma nota com "Directions to Foreigners" sobre os problemas da pronúncia inglesa para os estrangeiros (Howatt, 1988: 114).

[99] Tilbury, nessa época, era também professor particular de Francês e Inglês, como mostra seu anúncio no Almanaque Laemmert para o ano de 1844 (AL, 1844).

> Facil seria amplificar esta artinha, mas então ficaria baldado meu intento, que era, facilitar e abreviar os primeiros passos no estudo desta Lingua. Com esta arte e hum Dicionario, qualquer que entende do seu uso, facilmente chegará a traduzir o Inglez sem precisar de Mestre, e para quem quizer maiores conhecimentos Grammaticaes, não faltão no Rio de Janeiro obras mais extensas (Tilbury, 1844: 30).

Com efeito, antes mesmo de o Padre Tilbury imprimir a sua *Arte ingleza*, em 1827, duas outras Gramáticas "mais extensas" haviam sido publicadas por brasileiros durante o período joanino. A primeira, *Nova grammatica portugueza e ingleza*, "a qual serve para instruir aos portuguezes na lingua ingleza", foi impressa em Londres em 1811 e composta pelo editor do *Correio Braziliense* Hipólito José da Costa (1774-1822). A segunda, com o mesmo título, e **"**dedicada á felicidade e augmento da Nação Portugueza", foi escrita por Manoel de Freitas Brazileiro e saiu no ano seguinte em Liverpool.

Dentre as muitas razões da utilidade de uma Gramática Inglesa dedicada aos portugueses, Hipólito José da Costa, no prefácio do seu Compêndio, destaca sua importância para o negociante, bem como para o "curioso Estudante", na esperança de que estes pudessem fazer bom uso de um método que lhe parecia ser o mais seguro para se obter e conservar o conhecimento de ambas as Línguas: fácil e prático, caracterizando-se pela brevidade. Em apenas um parágrafo, o autor resume todo o conteúdo de sua obra:

> Primeiramente se trata das letras, e sua pronunciação; mostrando como se lêm, dando exemplos no estilo Portuguez de soletrar, explicando igualmente as vogaes, syllabas, diphtongos, triphtongos, &c. Depois seguirão-se as declinações, conjugações, regras da syntaxe, etymologia, prosodia, e acentos. Dahi um vocabulario, e diálogos das coisas mais communs, que acontecem na vida. Finalmente ajuntou-se-lhes modellos de cartas sobre o commercio; instrumento de procuração, carta de fretamento, Apólice de seguro, conhecimento de carga; escritura de compromisso; letra de cambio e seu protesto, &c. (Costa, 1828: i).

Se o Compêndio de Hipólito José da Costa não se difere muito das Gramáticas Inglesas dedicadas aos profissionais ou aprendizes do comércio, como a de J. Castro, comentada anteriormente, tal não é o caso do de Manoel de Freitas Brazileiro, que fez incluir em seu livro, além das matérias propriamente gramaticais – ortografia, etimologia, sintaxe e prosódia –, uma "selecta dos melhores authores". Já no "Prólogo" de sua obra, Freitas faz saber aos desavisados que a Língua Inglesa deveria ser considerada uma das

"universaes", "como tem sido a Latina e a Franceza", pois nela se encontram todos os gêneros de leitura, tanto os que embelezam o pensamento quanto os que dilatam as idéias, razão porque se via na obrigação de divulgar entre seus compatriotas o conhecimento de um "Dialecto" tão estranho aos ouvidos dos habitantes do Antártico. Não esquece, porém, de destacar a utilidade comercial da Língua, principalmente num momento em que os portos do Brasil estavam franqueados ao comércio com a Inglaterra:

> Sendo o conhecimento das Linguas a chave principal e o meio mais efficaz para adquirir relaçoens as mais interessantes, em qualquer condição de vida; e em uma Época tão inesperada, como, vermos os Portos do Brazil franqueados ao Commercio com Inglaterra, fazendo-se deste modo mais ampla e mais extensiva a correspondencia e communicação entre ambas as naçoens; e pelo dezejo que me acompanha, de ser de alguma forma util aos meus nacionaes (indaque distante,) pela aquisição de hum Idioma, que principia a ser ouvido e familiarizado entre aquelles, pelas relações do Commercio livre (Brazileiro, 1812: i).

Pela terminologia adotada por Freitas, que enfatiza, no mesmo prólogo, a necessidade do estudo da Gramática da Língua Nacional, percebe-se que o autor tem – ou pelos menos demonstra ter – conhecimentos filológicos mais aprofundados do que Costa ou Tilbury, o que se verifica na "Secção 3.ª", dedicada à fonética – "da natureza da articulação, e radical distincção das letras vogaes e consoantes" –, e no breve histórico que faz da Gramática, definida pelo autor como "Arte de letras", ou arte de falar e escrever com propriedade e justeza. Vale a pena reproduzir a sua minuciosa definição da voz humana, pela constante referência a termos biológicos:

> A *voz humana*, hé ar ou respiração lançada das entranhas, e agitada ou modificada por entre a *trachéa* e o *larynx* para ser distinctamente ouvida. Traché, hé o tubo que, tocando as fauces externamente, sentimos aspereza e desigualdade. Este hé o que conduz ar às estranhas, para respiração e falla. O topo de trachéa hé o larynx, que consiste de quatro ou sinco cartillagens, as quaes podem dilatarse e ajuntarse, pela acção de certos músculos, que todos operão ao mesmo tempo. No meio do larynx está uma pequena abertura chamada *glottis*, por onde passa a respiração e a voz. Esta abertura não hé mais que o decimo de uma polegada; e por isso, a respiração vinda das entranhas, deve passar com velocidade. Sendo assim formada a voz; esta hé animada e modificada pela reverberação do paladar, e outras concavidades no interior da bôca e orgaons nasaes: e porque estas partes são mais ou menos bem formadas para a reverberação; a voz será mais ou menos agradavel (Brazileiro, 1812: 26-27).[100]

[100] Ao que tudo indica, sua principal fonte, nesse assunto, é o Dicionário de Walker.

Reconhecendo que a principal dificuldade dos estrangeiros para aprender a Língua Inglesa consistia na sutileza e rapidez necessárias à pronúncia das palavras, boa parte do Compêndio é dedicada à prosódia, para o que o autor se vale de um grande número de regras, tornando seu livro muito mais extenso do que os de Costa e Tílbury, os quais não trazem, como o de Freitas, trechos de autores exemplificando os casos de sintaxe. Ao final do prólogo, fica fácil perceber um de seus modelos, pois, da mesma forma que Murray, cita uma passagem de Blair sobre "linguagem e composição", assegurando que aprender a escrever é aprender a pensar (Brazileiro, 1812: v). Há também uma espécie de "Apendice" composto de perguntas e respostas sobre Gramática e Geografia e ainda uma "Advertencia" de duas páginas, mostrando ao estudante ou professor o jeito certo de seguir o método. Os textos escolhidos, quase todos tirados do *English Reader* de Murray – ou teria sido de Siret? –, versam sobre temas como: as vantagens de ler e escrever; glória sólida e verdadeira grandeza; verdadeiros costumes ou polidez; prudência; justiça ou retidão, etc.[101]

[101] Convém observar que Freitas, assim como a grande maioria dos autores de Compêndios, mostra-se plenamente consciente de que sua obra não é original, mesmo porque esta não é a sua intenção, uma vez que se considera "organizador" ou "compilador", colocando-se no papel de divulgador de luzes ou conhecimentos, bem no espírito enciclopédico que ainda dominava no tempo.

ARTE INGLEZA.

OFFERECIDA

AO

ILLUSTRISSIMO SENHOR

VISCONDE DE CAYRU.

POR

G. P. TILLBURY.

Professor Francez.

DE JANEIRO.

NA TYPOGRAPHIA IMPERIAL E NACIONAL.

1827.

9. AS LÍNGUAS VIVAS NOS COLÉGIOS E SEMINÁRIOS

Os Colégios, Seminários e demais instituições religiosas dedicadas ao ensino, em Portugal, não deixaram de existir depois da expulsão dos jesuítas e das reformas pombalinas, mas passaram por um processo de reformulação, dependendo agora mais do Estado português do que das Bulas papais. Nesse processo, alguns elementos do saber à época tido como "moderno" ou "scientifico", especialmente as "Sciencias Mathematicas", foram incorporados aos seus Planos de Estudos, antes restritos às matérias teológicas e humanísticas.

Assim, o Iluminismo de Pombal, sendo Regalista, não feriu os interesses da Fé, pois contou com notáveis da vida religiosa para a realização de seus fins políticos. Quanto aos jesuítas, ao que parece, não havia o propósito sistemático e previamente estabelecido de combatê-los, tendo sido eles expulsos por outras razões, tais como a sua isenção de taxações e impostos, o monopólio sobre os índios e a instrução e sua reação ao Tratado de Madri, de 1750[102], fatores que de algum modo estorvavam a nova política assumida pelo governo português (Maxwell, 1996: 72-73).

O texto do Alvará de 28 de junho de 1759, porém, faz sugerir que os jesuítas foram os grandes causadores do estado deplorável em que se encontrava o estudo das Letras Humanas em Portugal e seus Domínios. Inventando uma tradição de glorioso auge das Letras antes de serem elas confiadas aos inacianos, o legislador mandava que se restituísse "o methodo antigo", mais simples e claro, praticado "atualmente nas nações mais polidas da Europa". Tal método dizia respeito à simplificação da Gramática Latina, que deveria ter as regras e exceções reduzidas e ser ensinada em Português, uma polêmica que repercutia em Portugal desde o início da década de cinqüenta, principalmente depois da publicação, em 1752, do *Novo methodo da grammatica latina reduzido a compendio para uso das escolas da Congregação do Oratorio*, composto pelo padre Antônio Pereira. A obra foi adotada pelo Alvará como livro a ser usado em substituição à *Arte da grammatica latina* de

[102] Pelo Tratado de Limites, firmado sigilosamente em 13 de janeiro de 1750, para evitar a interferência da Inglaterra e da França, haveria paz permanente entre as Coroas de Portugal e Espanha. Conforme Reis (1968: 370), cedia-se a Colônia do Sacramento pelos "Sete Povos", cujas populações indígenas seriam transferidas para outro trecho do território de soberania espanhola.

Manoel Álvares, tornada proibida (art. 8.º), do mesmo modo que as obras de seus comentadores ou reformadores (CLP, 1830).

Nesse sentido, a polêmica entre "Metodistas" e "Alvaristas", ou entre oratorianos e jesuítas, transcende as circunstâncias da reforma, além de se mostrar mais complexa do que uma simples oposição entre um método antigo e outro novo de se ensinar Gramática Latina, uma vez que os jesuítas, apesar dos supostos atrasos da Gramática recomendada pelo *Ratio Studiorum* (1599) – a *Arte grande e pequena* de Álvares, reformada por António Vellez –, tinham consciência da necessidade de atualização e simplificação do ensino do Latim (Carvalho, 1952: 55).

Afirma-se que o Seminário de Olinda, fundado em 1800 por José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho (1742-1821), Bispo de Pernambuco e Diretor Geral dos Estudos na mesma capitania, foi o primeiro Estabelecimento a renovar a instrução eclesiástica no Brasil, redirecionando os estudos humanísticos clássicos e inserindo as "ciências modernas" nos estudos filosóficos, para os quais se fazia necessário o conhecimento das Línguas Vivas (Alves, 2001). Sobre o papel dos Seminários na "cultura luso-brasileira", afirma Carrato (1971: 41):

> Os seminários têm uma longa tradição na história da cultura luso-brasileira. Eles substituirão no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Pará e em Pernambuco, os colégios banidos da Companhia de Jesus, e o de Minas Gerais assumirá a nobre função de vanguardeiro da educação da juventude.[103]

Os Seminários, em algumas peças legislativas da época, são também chamados de Colégios, não havendo qualquer distinção que possa estabelecer-se entre ambas as designações. Alves (2003) tenta resolver o problema com a expressão "colégio-seminário", tornando sinônimos os dois tipos Estabelecimento. É possível, contudo, que o termo Colégio seja mais antigo do que Seminário, mesmo tendo este, com o tempo, se associado à idéia de instituição religiosa de ensino, ao contrário de Colégio, que em meados do século XIX passou a designar Estabelecimento de Instrução Secundária, principalmente depois da distinção entre Escola e Colégio proposta pelo Aviso de 18 de janeiro de 1862, que

[103] O autor refere-se ao Seminário de Mariana. Fundado em 1750, teria sido o lugar de formação de intelectuais, pregadores, publicistas e renomados Mestres, muitos dos quais participantes da Inconfidência Mineira (Carrato, 1971: 57).

considerava Colégio todo Estabelecimento de Instrução e Educação que recebesse internos e meio-pensionistas, havendo um diretor e professores de várias matérias (CLIB, 1862). O abade Claude Fleury (1640-1723), no seu *Discours sur l'histoire ecclésiastique* (1720), assim descreve a instituição dos Colégios:

> A instituição dos *collegios*, que teve seu começo no meado do século XIII, foi um meio excellente de manter a policia da universidade, e de encaminhar os estudantes para o cumprimento dos deveres. Os religiosos foram os primeiros que fundaram essas casas para vivenda de seus confrades estudantes, separando-os do trato com os seculares... Depois a maior parte dos bispos fundaram tambem collegios para os estudantes pobres das suas dioceses, desempenhando-se assim, de algum modo, da obrigação de instruir e formar o clero, um dos seus principaes deveres, e tanto mais n'este caso, quanto não podiam esperar que proporcionassem nos passos episcopaes tão bons mestres como eram os das escolas publicas" (apud Ribeiro, 1874: 29).

Durante o período joanino, o primeiro documento oficial referente a Colégio data de 14 de setembro de 1820, dia em que saiu uma Carta Régia de El Rei D. João VI endereçada ao Conselheiro, Governador e Capitão General da Capitania de Pernambuco, Luiz do Rego Barreto, aprovando a solicitação de Antonio Jacinto Xavier Cabral, que pedia auxílio real para a criação, na vila do Recife, de "hum collegio de educação, para nelle instruir a mocidade, provendo-o de bons mestres de primeiras lettras, das linguas ingleza e franceza, de arithmetica, geometria, desenho civil e militar". El Rei referia-se no preâmbulo da Carta Régia aos talentos e à perícia do suplicante na arte do Desenho, atributos que justificavam a aprovação do Colégio, ordenando que o Estabelecimento ficasse debaixo do governo da Capitania, nas seguintes condições:

> E sou outrosim servido que se lhe preste annualmente pelas rendas applicadas ao Seminario de Olinda um ordenado igual ao que vencem os professores de Grammatica dessa villa; e que vagando ahi alguma cadeira, que deva escusar-se, se applique o ordenado, que lhe era proprio, para as despezas deste estabelecimento. O que me pareceu participar-vos, para que assim tenhais entendido, e façais executar (CLB, 1889c).

Como se vê, a intenção era reverter as verbas do Seminário de Olinda para o novo Colégio de feição militar, nos moldes do Real Colégio dos Nobres, que em Coimbra foi estabelecido no lugar do antigo Colégio das Artes, entregue à Companhia de Jesus desde 1555. Ao comentar o estado da Instrução na cidade do Rio de Janeiro entre 1817 e 1820, Spix e Martius, os Naturalistas que vieram ao Brasil a mando de Maximiliano José I (1756-

1825), Rei da Baviera, escreveram que "a educação da juventude é cuidada na capital por alguns colégios privilegiados", fazendo referência também aos professores particulares a quem os abastados confiavam seus filhos, "afim de freqüentarem a Universidade de Coimbra", no que observavam: "a maioria deles pertence ao clero, atualmente de influência muito menor, no que diz respeito à educação popular, do que outrora e principalmente no tempo dos jesuítas" (apud Doria, 1937: 11). Quanto aos Seminários, escreveram os referidos Naturalistas:

> No Seminário de São Joaquim são ensinados os rudimentos de estudo e cantochão. O melhor Colégio, porém, é o Liceu do Seminário de S. José, onde, a par do latim, do grego, do francês, do inglês, da retórica, da geografia e da matemática também se ensinam filosofia e teologia (apud Doria, 1937: 11).

A informação a respeito do Seminário de S. Joaquim só procede até 1822, ano em que a Decisão n. 54, de 31 de maio, assinada por José Bonifácio de Andrada e Silva, Ministro do Império e Estrangeiros, mandou ali criar uma Cadeira de Francês, extinguindo a de Cantochão, a pedido do Reitor do Estabelecimento. "Logo que os respectivos Seminaristas se acharem promptos e approvados no estudo de Grammatica Latina", acrescentava a lei, deveria ser estabelecida uma Aula de Eloqüência e Geografia, "quando para este fim tão louvavel e util concorram por meio de uma subscrição os bemfeitores do mesmo Seminario". Com relação ao aumento da gratificação do Reitor, que o reclamava em seu requerimento, juntamente com a criação das Cadeiras, a Decisão respondia que ele só poderia ser conferido "quando as circumstancias o permittirem" (CLIB, 1887).

Segundo Carrato (1971: 63-64), já em novembro de 1816, o Governador e Capitão General da Capitania de Minas Gerais, D. Manuel de Portugal e Castro, encaminhou a El Rei D. João VI uma representação da Câmara da cidade de Mariana, com um Parecer "para que se digne Mandar reunir, e instaurar ali uns e outros Estudos, formando-se um Colégio Real de Artes, e Disciplinas Eclesiásticas", tendo o plano morrido no nascedouro. Com uma Carta Régia de 30 de janeiro de 1820, D. João fez a doação do patrimônio da Serra do Caraça, na comarca do Rio das Velhas, à Congregação da Missão de São Vicente de Paula.[104]

[104] De acordo com Azevedo (1971: 576-577), o Colégio do Caraça, aberto em 1821 com 14 alunos, "de 1820 a 1835 já havia atingido a 1.535 o número de estudantes; e já a esse tempo se ensinavam as primeiras letras,

Em São Paulo, apesar do avanço das Cadeiras de Matemática e Filosofia, que tiveram como professores personagens ilustres do período, tais como Martim Francisco (1775-1844), que esboçou um plano de instrução no qual substituía o ensino da Gramática Latina pelo da Língua Francesa (Andrade, 1978), Diogo Antonio Feijó (1784-1843) e Monte Alverne (1784-1858), não há notícia de nenhum Estabelecimento onde se ensinassem as Línguas Vivas, o mesmo ocorrendo no Pará, especialmente no Seminário de Nossa Senhora das Missões, onde D. Frei Caetano Brandão teria ensinado Filosofia Racional e Moral (Carrato, 1971: 66-67).

Em 1825, uma Carta Imperial de 9 de agosto criou provisoriamente, na cidade da Bahia, "para servirem de principio ao Seminario Arquiepiscopal", uma Cadeira de Inglês e outra de Francês. A Carta fora suscitada por um requerimento de Manuel José Estrela Júnior, filho do primeiro Lente da Escola Cirúrgica da mesma cidade, chegando ao governo mediante ofício do Conselheiro João Severiano Maciel da Costa, de 20 de julho do mesmo ano. O requerente, pela mesma Carta, obtivera nomeação como professor das duas Cadeiras, com o ordenado anual de 400.000 réis. A justificativa de Sua Majestade o Imperador D. Pedro I para o ensino de tais matérias era a mesma das legislações pombalinas e joaninas:

> E conformando-me com o que me expuzestes no dito officio por ser evidente a necessidade da prompta instituição de taes cadeiras, pelas vantagens que resultam pelo conhecimento de linguas em que se acham os trabalhos dos primeiros sabios de todas as nações illustradas (CLIB, 1885a).

Três anos depois, saiu a Carta Imperial de 30 de abril, aprovando os Estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da cidade da Bahia. A Carta era dirigida ao Presidente da Província e assinada pelo Inspetor dos Estabelecimentos Literários e Científicos do Brasil, o Visconde de Cairu. Os Estatutos, por sua vez, haviam sido enviados por uma representação do Provedor e mais Mesários e Administradores do Estabelecimento. A "Educação em geral", conforme o Capítulo I do Título III, que tratava dos Colegiais, tinha como objetivo "aperfeiçoar, e dirigir as faculdades physicas e Moraes

---

latim, francês, geometria, filosofia e música, tornando-se conhecidos em toda a província os padres do Caraça que não tardaram (1827) a ser chamados para outras fundações importantes em Congonhas e Campo Belo".

do Homem, para utilidade, do individuo que a recebe, e da sociedade civil de que elle é membro" (§ 1.º). Quanto à "parte litteraria e moral", devia a Educação:

> Preparar os collegiaes com os conhecimentos convenientes, e indispensaveis nos empregos da vida commum; e sobre tudo communicar-lhes noções claras da virtude, e do vicio, das acções licitas, e illicitas conforme os principios da razão, da religião, e até das leis penaes do nosso codigo nacional (CLIB, 1878b).

Os capítulos seguintes são dedicados à Educação Física (II) e Literária (III), estabelecendo a lei, quanto a esta, "as disciplinas indispensaveis, e intimamente connexas com o destino dos orphãos", numa extensa e detalhada "Tabela n. 1", na qual estão as "doutrinas" que seriam ensinas no Colégio, com a indicação dos respectivos Compêndios e dos "livros de que se poderá fazer escolha para uso nos differentes ramos do ensino" (CLIB, 1878b).

As Disciplinas e Doutrinas[105] eram as seguintes: Doutrina Cristã e Urbanidade; Leitura e Escrita Portuguesa; prática das operações fundamentais da Aritmética; Gramática e Língua Portuguesa; Gramática e Língua Latina; Gramática e Língua Francesa; Gramática e Língua Inglesa; Lógica; Metafísica; Ética; Direito Natural; Aritmética; Álgebra elementar; Geometria e Trigonometria teórica e prática; Desenho de Arquitetura e "praxe do risco das Cartas". Os Compêndios indicados para Gramática e Língua Inglesa eram a "Grammatica de Siret, ou de Freitas"; a "viagem de Robinson"; o "Breve Tratado sobre as Artes por Polainet em francez e inglez, ultima edição"; a "Historia da America de Robertson" e o "Spectator". A "Tabela n. 2" trazia uma lista de "materias necessarias", indicando seus Compêndios e o ano em que cada matéria deveria ser dada. As Gramáticas Portuguesa e Latina seriam ensinadas no terceiro e quarto anos, sendo as Línguas Francesa e Inglesa estudadas no quarto e quinto (CLIB, 1878b).

A Gramática de Freitas a que se refere a lei é provavelmente o *Compendio da grammatica ingleza e portugueza* "para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras",

[105] Pelo que se deduz da leitura da lei, a denominação de "doutrinas" cabia à instrução elementar, e de "disciplinas" às matérias propriamente "literárias", como deixa entrever o § 8.º do Capítulo III, Título III: "Quanto aos porcionistas que se destinarem para a vida literaria, e aquelles poucos orphãos que para ella forem escolhidos pela Mesa, em attenção aos seus extraordinarios talentos, poderão, depois de adquirir as doutrinas que se ensinam dentro do Collegio, sahir igualmente a aprender nas aulas publicas a lingua latina, a rhetorica, e philosophia, e quaesquer outros ramos de instrucção que se ensinarem na cidade, indo, e voltando debaixo da mesma inspecção e regularidade" (CLIB, 1878b). Contudo, usava-se também o termo "doutrina" para referir-se às matérias de ensino superior.

livro composto por Manoel José de Freitas e impresso no Rio de Janeiro em 1820, com Licença da Mesa do Desembargo do Paço, isto é, de Cairu. Tal Compêndio é uma versão simplificada do seu livro anterior, a *Nova grammatica ingleza e portugueza* "dedicada á felicidade e augmento da Nação Portugueza", impresso em Liverpool em 1812, no qual o autor assina como Manoel de Freitas Brazileiro. No prefácio, Freitas explica seu desejo de ser útil à educação da mocidade num momento em que, "pela Providencia", o Reino do Brasil florescia na agricultura e no comércio com todas as nações, especialmente a inglesa:

> Animado pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compendio, considerando o trafico e as relações commerciaes da Nação Portugueza com a Ingleza, e a falta de um Compendio da Grammatica de ambas, para iniciar e facilitar a Mocidade ao uso das duas Linguas, com a clareza, justeza, e simplicidade possivel; e penso que os Pays de familia, desejosos de melhor conhecimento, e em parte, de mais civil e moral Educação nos seus filhos, approvarão este meu desígnio (Freitas, 1820: i).

Voltando a defender a idéia de que o conhecimento da Língua Inglesa era tão importante quanto o da Língua Latina ou Francesa, o autor argumenta que, se a Língua Latina, até então, tinha servido de condutora aos princípios literários e familiares, e a Francesa era tida como universal, sendo recebida como parte integrante da educação, assim como a Música e a Dança, a Língua Inglesa deveria ser julgada como necessária à mocidade num país em que se ouvia diariamente o som vocal deste idioma, entrelaçados que estavam os brasileiros em negociações com o Reino Unido. O conhecimento do Inglês, além de ser útil ao comércio e ao "trafico civil", serviria também para a leitura de livros de todos os gêneros: "scientificos, moraes, e de Educação polida". Mas tal conhecimento só poderia ser obtido pela Gramática, sem a qual não se podia expressar com "propriedade e justeza" nossos pensamentos:

> A Grammatica de qualquer Lingua polida sempre foi a chave, que dá entrada ao conhecimento (por não dizer ao Templo) da Razão humana, e quando estamos bem possuídos de uma, o caminho he mais facil para as outras. Sem alguma Grammatica, seja da Lingua nacional, seja de outra existente, ou morta como a Latina e Grega, não podemos expressar com propriedade e justeza os nossos pensamentos; quero dizer; não conhecemos a propriedade da derivação das palavras; não conhecemos a certeza das letras e syllabas que as compõem; não sabemos collocar em seus proprios lugares os termos ou palavras de huma oração ou período; e finalmente, não sabemos muitas vezes pronunciar os mesmos termos com o seu accento devido (Freitas, 1820: ii).

A Língua Inglesa, a seu ver, era muito mais fácil de ser aprendida do que a Latina, com a qual ele mesmo tinha sentido mais dificuldades, pois um professor "entendido", de boa pronúncia, método e critério, "o que não se adquire em poucos annos", tendo praticado os sons da Língua que conhece com os seus nacionais, poderia ser um fiel condutor dos Discípulos, suavizando-lhes o caminho para que não enjoassem. Assim, aprender a ler, falar e escrever aquela Língua poderia ajudar a mocidade a dilatar suas idéias "em todo trafico da vida", servindo como uma parte integrante da "boa Educação", definida como um "freio rigoroso", um princípio moral unido à virtude por meio da qual a mocidade poderia adquirir o costume dos bons exemplos, cultivando a sinceridade, a verdade, a humanidade e a justiça (Freitas, 1820: ii-iii).[106]

Os demais Compêndios indicados para Gramática e Língua Inglesa, na Tabela n. 1 dos Estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da cidade da Bahia, eram a "Grammatica de Siret" – talvez na tradução portuguesa –, a "viagem de Robinson", certamente uma tradução de *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe (1660-1731); o "Breve Tratado sobre as Artes por Polainet em francez e inglez, ultima edição", a "Historia da America de Robertson", tradução da *History of America* (1777), do historiador escocês William Robertson (1721-1793); e o "Spectator", referência ao jornal diário inglês de mesmo nome, publicado entre 1711 e 1712 por Joseph Addison (1672-1719) e Richard Steele (1672-1729).

O parágrafo quarto do Capítulo III, ao adotar o método de instrução elementar em voga na época, o de "Lencastre", estabelecido em todo o país com a Lei de 15 de outubro de 1827, dá resumidas instruções sobre seu funcionamento, traçando um breve histórico de seu uso em Portugal, e de sua aprovação por "estrangeiros illustres, como "Loke":

> Pelo que toca á leitura, escriptura, e pratica das operações fundamentais da arithmetica, seguir-se-há o methodo de Lencastre, já estabelecido e approvado por Sua Magestade Imperial em todas as Provincias, pelas vantagens que delle se vão geralmente recolhendo. Enquanto ou por falta de Mestre habil, ou por outro qualquer obstaculo não for possivel executar-se o sobredito methodo, seguir-se-ha o plano contido nas Instrucções dadas aos Professores dos corpos de linha do Exercito em Portugal em data de 29 de Outubro de 1816[107], em tudo quanto for compativel com os presentes estatutos, e estado do

[106] No Compêndio, as partes da Gramática são explicadas na forma de um diálogo fictício entre um Mestre e um Discípulo (em inglês com tradução em português).

[107] Com o Alvará de 18 de maio de 1816, foi expedido o regulamento do Real Colégio Militar da Luz. Os pretendentes ao ingresso no Estabelecimento deveriam ter mais de nove e menos de onze anos de idade, além

> Collegio, nomeando-se entre os alumnos mais adiantados um ajudante e decuriões para presidirem, e inspirarem certas divisões da escola, praticando-se o estylo das apostas já largamente praticado neste Imperio e que têm merecido o elogio de Loke, e outros estrangeiros illustres (CLIB, 1878b).

O parágrafo seguinte trata do ensino das Línguas, ordenando que elas fossem ensinadas por nacionais e aprendidas pelo uso e exercício, e não por uma "multiplicidade de regras", o que valia também para a Língua Latina. A Gramática deveria ser explicada na medida em que os casos fossem ocorrendo, na leitura dos clássicos com os quais seriam dadas aos alunos noções de História e Geografia. Vale a pena observar que, para os professores de Latim, as Instruções indicadas eram ainda as do Alvará de 28 de junho de 1759:

> As linguas vivas devem ser ensinadas por nacionaes, de quem se possa aprender com a correcção e pureza; e tanto ellas; como a mesma lingua latina, devem ter por base o uso e o exercicio, antes que a multiplicidade das regras, limitando-se os Professores, depois de pequeno numero de preceitos indispensaveis, a notar as diversas partes da oração, e seu uso, ao passo em que ellas forem ocorrendo na leitura dos classicos das sobreditas linguas, a qual ordenarão de modo, que forme uma especie de curso de Historia, acompanhada pela lição do compendio das épocas, e Atlas dos meninos, ou qualquer outro compendio abreviado de Geographia. Os Professores de lingua latina seguirão além disto as determinações do Alvará de 28 de junho de 1759, e instrucções que o acompanharam, quanto forem applicaveis ás circunstancias do collegio (CLIB, 1878b).

A legislação pombalina é tomada como exemplo ainda no parágrafo sexto, segundo o qual os professores de Lógica, Metafísica, Ética, Direito Natural, Química e Agricultura deveriam regular-se, "interinamente", pelo método estabelecido na Universidade de Coimbra. Os de Comércio servir-se-iam dos Estatutos da Aula de Comércio de Lisboa de 19 de abril de 1759, e os de Aritmética, Geometria, "e mais partes das mathematicas", pelos Estatutos da Academia Real de Marinha e Comércio da cidade do Porto de 29 de julho de 1803 (CLIB, 1878b).

---

de saber ler e escrever perfeitamente. Entretanto, tendo "principios de huma regular e boa educação", poderiam ser admitidos até doze anos de idade (Cap. IV, § 1.º), e se tivessem ainda o conhecimento da Gramática da Língua Portuguesa e Francesa, poderiam ser aceitos os candidatos de até treze anos incompletos (§ 4.º). O Plano de Estudos, bastante detalhado, estabelecia, num total de seis anos, ao lado das "disciplinas" próprias ao serviço militar, o estudo das Gramáticas Portuguesa, Latina, Francesa e Inglesa. Esta, ensinada no terceiro ano, juntamente com a Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria, Desenho e Arquitetura, deveria ser estudada com os seguintes Compêndios: "Arte de Siret; The Economy of Human Life; The History of the Reign of the Emperor Charles 5th" (CLP, 1825).

COMPENDIO
DA
GRAMMATICA
INGLEZA E PORTUGUEZA.
PARA USO DA MOCIDADE
ADIANTADA NAS PRIMEIRAS LETRAS.
COMPOSTA
POR
MANOEL JOSÉ DE FREITAS.

IMPRESSA NO RIO DE JANEIRO.
1820.
Com Licença da Meza do Desembargo do Paço.

10. As Línguas Vivas e os Cursos Jurídicos

Durante o governo de D. Pedro I (1822-1831), duas foram as principais iniciativas em matéria de Instrução Pública: a Lei de 11 de agosto de 1827, que fundou os dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, e a de 15 de outubro do mesmo ano, mandando criar Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Esta Lei, que foi a única de âmbito nacional a tratar especialmente das Primeiras Letras no Brasil, durante todo o Império e parte da República, regulamentou, além das matérias e do método de ensino, a profissão docente, estabelecendo as condições necessárias, o modo de admissão, remuneração e um plano de carreira que serviriam de modelo para o provimento de outras Cadeiras, tais como as de Latim e Línguas Vivas.

Com relação aos Cursos Jurídicos, as primeiras tentativas de sua instituição confundem-se com os debates em torno da criação de uma Universidade, na Assembléia Constituinte de 1823. Na sessão de 14 de junho, José Feliciano Fernandes Pinheiro (1744-1847), o Visconde de S. Leopoldo, representante do Rio Grande do Sul, referia-se aos "duros tratamentos e oppressão" experimentados pela mocidade brasileira que se dirigia à Universidade de Coimbra para estudar, propondo que se estabelecesse uma Universidade no Império do Brasil, com assento na cidade de S. Paulo, "pelas vantagens naturaes, e razões de conveniencia geral" (AC, 1874).

Em 19 de agosto, Martim Francisco, à época deputado pelo Rio de Janeiro, em nome da Comissão de Instrução Pública, leu um projeto de lei criando "duas Universidades, uma na cidade de S. Paulo, e outra na de Olinda, nas quaes se ensinarão todas as sciencias e bellas letras" (art. 1.º). O artigo quarto estabelecia que deveria ser criado, "desde já", um Curso Jurídico na cidade de São Paulo, com "mestres idoneos" e uso provisório dos Estatutos da Universidade de Coimbra. Sendo requerida e aprovada a urgência da matéria, mandou-se imprimir o projeto a ser debatido.

As discussões que se seguiram sobre o tema foram das mais interessantes da Constituinte de 1823, cada deputado defendendo sua Província como sede para aquelas importantes instituições. Uns concordavam com Fernandes Pinheiro e elegiam como assento São Paulo, outros preferiam a Corte, pelo acesso às Artes e às Ciências e melhor

controle pelo governo. O baiano José da Silva Lisboa, em sessão de 28 de agosto, defendia a criação da Universidade da Bahia, censurando São Paulo pela pronúncia desagradável dos paulistas, "cujo dialecto é o mais notavel" (AC, 1874). Segundo Vampré (1924: 10): "ao mesmo tempo em que estes debates ocorriam na Constituinte, apresentavam-se algumas villas do Imperio, das mais remotas, e das menos conhecidas, desejosas de se tornarem um dia Coimbrãs do Brasil".

O debate sobre o projeto, no entanto, foi interrompido, pois em 12 de novembro D. Pedro I dissolveu a Constituinte, outorgando meses depois a Constituição de 1824. Em 9 de janeiro do ano seguinte, um Decreto assinado pelo Conselheiro e Ministro do Império Estevão Ribeiro de Rezende criou provisoriamente um Curso Jurídico na Corte, "com as convenientes Cadeiras, e Lentes, e com o methodo, formalidade, regulamento e instrucções", sendo seus Estatutos elaborados por Luís José de Carvalho e Mello, o Visconde da Cachoeira, deputado pela Bahia (CLIB, 1885). Ao que parece, o Decreto não teve execução, pois foi abandonado em proveito de um novo projeto de lei apresentado pelo Cônego da Capela Imperial e deputado pelo Rio de Janeiro Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), em 5 de julho de 1826, ano da primeira legislatura do Parlamento Brasileiro.

O projeto apresentado pelo autor do *Parnaso brasileiro* (1829-1832) estabelecia, no artigo primeiro, que o Curso Jurídico, "ou de sciencias sociaes", teria assento no Rio de Janeiro, e no sétimo que os estudantes, como requisito de matrícula, deveriam apresentar "certidão de idade, e de approvação em grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral". Os Exames, de acordo com o mesmo artigo, seriam feitos por "tres professores publicos, presididos pelo decano dos lentes" (APB, 1982a).

Nos debates seguintes, discutiu-se longamente sobre a sede do curso e o Plano de Estudos a ser adotado. Francisco de Paula Souza e Mello (1791-1851), representante de São Paulo, na sessão de 8 de agosto, depois de um extenso discurso do bacharel português e deputado pelo Rio de Janeiro José Clemente Pereira (1787-1854) contra o excesso de distrações da Corte, sugeriu a já conhecida proposta da criação de dois Cursos Jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda, sendo sua emenda aprovada por unanimidade. Clemente Pereira, por sua vez, no dia seguinte, em recusa à sugestão do Capitão Mor Custódio Dias, deputado pela Província de Minas Gerais, que pedia o adiamento da

discussão, propôs que os Estatutos, enquanto não fossem elaborados, se guiassem pelo projeto do Visconde da Cachoeira.

Na sessão de 11 de agosto, após uma discussão sobre a competência da escolha e aprovação dos Compêndios, objeto do artigo sexto, passou-se ao artigo seguinte, que dispunha sobre os requisitos de ingresso no curso. O bacharel mineiro Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), ao criticar o excesso de Direito Romano ensinado no curso coimbrão, propôs que se suprimissem desde o artigo sétimo, sobre os Preparatórios, até o 15, que regulava a competência da direção e inspeção dos Estabelecimentos, alegando que tais matérias já se achavam reguladas pelos Estatutos do Visconde da Cachoeira, "que são quase uma copia fiel dos da Universidade de Coimbra" (APB, 1982a: 118). O médico baiano Antonio Ferreira França (1775-1848), pedindo a palavra, defendeu, ao contrário, a regulamentação dos Preparatórios, afirmando que os Estatutos do Visconde foram aprovados somente na parte aplicável aos novos cursos:

> Não se deve passar por isto á carreira, nós havemos de tratar dos estudos preliminares, como um objecto essencial, e por isso opponho-me a que sejão supprimidos estes artigos antes quero que sejão discutidos para vermos, e provermos o melhor. Eu não tenho presentes esses estatutos, porém segundo a minha lembrança, elles tratão a geometria como uma doutrina indifferente, e nós devemos olhar melhor esta sciencia. Além disto eu quizera que os preparatorios fossem mais do que lá se acham, e por outra ordem muito diversa. Portanto, meus senhores, eu me pronuncio contra a suppressão, entrem esses artigos em discussão, e organise-se um systema melhor de preparatorios (APB, 1982a: 119).

Paula Souza (1791-1852) propôs uma emenda pela qual os artigos sétimo e oitavo reduziam-se ao seguinte: "nenhum estudante se poderá matricular no curso juridico, sem ter 15 annos completos apresentando certidão de idade, e de approvação em grammatica latina, rhetorica, philosophia racional, e geometria. Estes exames serão feitos por dous professores publicos, presididos pelo decano da faculdade", sendo apoiado. Outro médico representante da Bahia, José Lino Coutinho (1784-1836), discursou contra a Filosofia Racional e Moral, defendendo a importância do Latim e da Retórica: "nem sei o que seja uma tal philosophia como preparatorio, porque não se pode nada disto saber, senão depois de se haver aprendido muitas outras cousas". Para o deputado, os únicos Preparatórios necessários eram a Gramática Latina, a Retórica e a Geometria:

> É preciso o estudo de latim, não ha duvida; nenhum estudante póde passar a estudos maiores, sem saber a grammatica da sua lingua, e nenhum póde avançar muito, sem latim, porque nesta lingua estão escriptas muitas cousas boas, e por isso passa ainda pela linguagem sagrada dos sabios. Estude-se muito embora a rhetorica, posto que eu tenho visto grandes oradores, que nunca abrirão Quintiliano, o genio, e a leitura das producções de outros gênios é que fazem os oradores. As regras, e os preceitos foram feitos depois que houverão esses oradores (APB, 1982a: 120).

Clemente Pereira não concordava com o colega, expondo a importância de todos os Preparatórios, inclusive das Línguas Vivas:

> Todos os outros preparatorios são muito necessarios, eu ainda addicionaria o exame das linguas franceza, e ingleza, porque é um meio de adquirir luzes. A geometria é indispensavel: sem ella como se podem adquirir ideas exactas em economia politica? Quanto á idade, votarei pela de 15 annos, ainda que pareça dever-se exigir mais: como essa tem sido a opinião geral, eu cedo (APB, 1982a: 121).

O Advogado Souza França, representante da província do Rio de Janeiro, apoiou a fala de Clemente Pereira, afirmando que nunca ouvira dizer que a Lógica fosse desnecessária para se entrar nas Ciências Maiores. Em seguida, Lino Coutinho, com os ânimos já exaltados pela discussão, que ganhava um tom pessoal – tanto quanto sugere a redação do taquígrafo da Câmara Temporária –, expôs toda sua teoria do conhecimento, na qual destacava a importância da Lógica como via de acesso à Gramática e à Retórica:

> Sr presidente, as idéas não se podem analysar propriamente, sem que tenhão conhecimentos muito avançados. Analysão-se primeiramente as idéas, e isto é o que se chama idiologia: combinam-se depois as idéas analysadas, duas a duas, tres a tres, etc., é isto o que se chama logica, ou a doutrina de juízos. Depois destas idéas analysadas, e combinadas, segue-se exprimil-as, e daqui vem a grammatica, a rhetorica, etc. e finalmente vem a pratica dessas idéas analysadas, e combinadas, que é a moral. Ora agora pergunto eu, Sr. Presidente: quem assim falla, quem assim expõe esta doutrina, saberá ou não o que é logica? Mas o honrado membro o Sr. França assim não quer, quando disse primeiro que eu ignorava, o que era logica (APB, 1982a: 121).

Ferreira França tomou de novo a palavra e discorreu longamente sobre cada uma das matérias, enfatizando a utilidade do ensino das Línguas: a Portuguesa, a Latina, a Grega, a Francesa e a Inglesa, no que fazia referência à sua experiência como Mestre de seus próprios filhos: “apromptei um de 15 annos com a lingua latina, grega e franceza e

demais o sr. Avellino, que ali está, quis principiar a ensinar-lhe allemão"[108]. Entre as Línguas Vivas, Ferreira França – que, assim como Lino Coutinho, era médico e baiano, além de Lente da Academia Médico-Cirúrgica da Bahia – tinha preferência pela Inglesa, e por razões muito semelhantes às que o Professor Guilherme Tilbury exporia no prefácio de sua *Arte ingleza*, publicada no ano seguinte, isto é, como um "anthidoto" contra o veneno do excessivo liberalismo dos franceses:

> Quizera mais que se estudasse francez e inglez, que são depositos de saber, não ha duvida. A lingua ingleza não sei se deve preferir a qualquer outra das modernas, por ser a lingua daquella nação onde é plantada a liberdade e a melhor fórma de governo. Deus permitta que nós tenhamos aquella fórma de governo consolidada entre nós! (*apoiado geralmente*) por ser aquelle, que mais estabilidade pode dar á felicidade do genero humano, sem ameaçar a queda daquelles que occupão o throno. Deus permitta que imitemos esse povo de heróes! (*Apoiado, apoiado*) (APB, 1982a: 123).

Sua anglofilia é reiterada nos parágrafos seguintes, nos quais ressalta a qualidade moral dos ingleses e o caráter prático e conciso de sua Língua, ao contrário dos "ornatos empolados e superficiaes" do Francês:

> Os inglezes, meus senhores, distinguem-se pela sua moral, não só entendida, mas praticada. Distinguem-se tambem pela sua lingua. A lingua ingleza é grande, é muito grande; por consequencia, devemos aprendel-a. Parece-me mal que, sendo um povo, com que temos tantas relações, quem se destina a maior cultura, deixe de aprender essa lingua. Eu não determinaria que se exigisse logo o exame della, mas que não se conferissem os gráos sem que primeiro se mostrasse ter della conhecimento. Quem ama aquella lingua, ama as cousas que estão nella; porque são tão boas, tão singelamente expostas naquella lingua, com differença tal de expressão, que em nenhuma outra se encontrão. Na singeleza nenhuma lingua se compara com ella: não é só singular pela expressão, mas principalmente pela maneira simples com que emitte as cousas, pela falta de ornato e (deixem-me assim explicar) de cuidado com que apresenta as idéas.
>
> Do pouco que tenho lido dessa lingua, tenho concluido que esse é o seu genio; entretanto vejo outras, como a franceza, que apresentão as cousas, ainda as mais triviaes e baixas com ornatos empolados e superficiaes, de maneira que dão motivo para suspeitar-se sempre da sinceridade do escriptor (APB, 1982a: 123).

Tal simpatia aos ingleses parecia estender-se ao gabinete ministerial do mesmo ano de 1826 – se é que dele não se estendia à Câmara –, podendo assumir a forma de um recurso retórico para justificar a assinatura do Tratado de reconhecimento da Independência

[108] Para Ferreira França, o estudo da Língua Grega facilitava o do Latim, do Português, do Francês e do Inglês, pois "aquella lingua comprehende, por assim dizer, a todas as outras" (APB, 1982a: 122).

do Brasil, como sugere um ofício de 19 de junho remetido às Comissões de Diplomacia e de Fazenda pelo senador e Ministro dos Negócios Estrangeiros Antonio Luís Pereira da Cunha, o Marquês de Inhambupe (1760-1837), dando conta de suas atividades:

> A Inglaterra, que tem tomado tanta parte nos negócios do continente americano, mostrou que a sua política era sempre favorável para promover a paz neste hemisfério, e as suas relações com o povo brasileiro e europeu foram sempre tão ligadas aos seus próprios interesses, que S. M. Imperial escolheu a Corte de Londres para ser o teatro das primeiras negociações. E, suposto que esta tentativa não seguisse o seu devido efeito, pela oposição que se encontrara no Ministerio português, todavia os esforços de amizade praticados pelo Gabinete britânico e a desteridade com que o Ministerio dirigiu a negociação obtiveram o desejado fim pelo tratado de 29 de agosto do ano passado, celebrado entre os plenipotenciários brasileiros e Sir. Charles Stuart, como plenipotenciario de S. M. Fidelíssima [D. João VI], de que resultou o pleno reconhecimento da nossa Independência (OPM, 1962: 17).[109]

Mas o discurso de Ferreira França, na sessão de 11 de agosto, provocou opositores, como o magistrado carioca Cruz Ferreira:

> Em Coimbra não se exige o exame dessas línguas e comtudo, no meu tempo não havia um só estudante, que não soubesse pelo menos traduzir francez; muitos sabião inglez e alguns o allemão e o italiano. A necessidade de ler o que há de bom nessas línguas as obrigava, assim como obriga a todos os homens de letras a estudal-as (APB, 1982a: 124).

Ao que parece, o discurso de Ferreira França não teve o peso político necessário para ser levado em conta pelos demais deputados – como o de Lino Coutinho, na questão da Filosofia Moral –, pois na sessão de 18 de agosto, Januário da Cunha Barbosa apresentou uma redação do projeto na qual o artigo sétimo não contemplava as Línguas Vivas entre os Preparatórios. Na sessão do dia 23 do mesmo mês, entrou em discussão o Plano de Estudos do curso. O artigo sexto, relativo aos Lentes, Substitutos e Compêndios, foi discutido no dia 26. Nessa mesma sessão, o artigo sétimo passou com a declaração de que os Preparatórios exigidos pelos Estatutos do Visconde da Cachoeira seriam alterados somente pela nova Lei, que passava a exigir o Exame de Geometria, "e não para que se julgasse excluido o da lingua franceza, alli determinado". Vasconcelos propôs um artigo

[109] No ano seguinte, com a Decisão n. 17, de 7 de fevereiro, o então Ministro do Império Visconde de S. Leopoldo aprovou os Estatutos e conferiu Licença para o estabelecimento de um Gabinete Inglês de Leitura na Corte do Rio de Janeiro – conforme a lei, tratava-se de promover a formação de "uma casa de leitura, e de uma bibliotheca de livros e periódicos inglezes, a beneficio dos respectivos subscriptores" –, atendendo ao requerimento de dois negociantes ingleses: Stwart Mackay e Carlos Spence (CLIB, 1878).

aditivo, no que foi apoiado: “O governo criara as cadeiras dos preparatorios, exigidas por esta lei, que não houverem nos lugares em que são estabelecidos os cursos jurídicos” (APB, 1982a: 268).

Em 29 de agosto, Clemente Pereira leu nova redação do projeto, que entrou em última discussão no dia 31, apresentando o deputado baiano Araújo Bastos, o Visconde de Fiais, uma emenda relativa à distribuição das Doutrinas pelas Cadeiras do Curso Jurídico, bem como ao tempo de cada uma delas. Sua proposta foi incorporada à Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, assinada pelo Visconde de S. Leopoldo, com a rubrica do Imperador, depois de o projeto ter sido aprovado sem emendas no Senado, a 4 de julho do mesmo ano. Assim ficou a redação final do artigo relativo às matérias exigidas nos Exames de Preparatórios (art 8.º):

> Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da lingua franceza, grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral, e geometria (CLIB, 1878a).

A conclusão dos cinco anos de curso dariam direito ao grau de Bacharel formado, havendo também o título de Doutor (art. 9.º), conferido aos que, tendo merecido a aprovação “nemine discrepante”, defendessem publicamente várias “theses” escolhidas entre as matérias do Plano de Estudos, as quais seriam primeiro apresentadas em congregação, devendo ser aprovadas por todos os professores. O Diretor e os Lentes assistiriam ao ato, argumentando em qualquer das Teses que escolhessem, conforme o artigo primeiro do Capítulo XIII dos Estatutos. Os Doutores poderiam ser escolhidos para Lentes, um lugar muito honroso na época, pois, de acordo com o artigo terceiro, os Lentes Proprietários venceriam “o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras”, podendo ainda “jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço” (CLIB, 1878a).

Com a Carta de Lei foi publicado o “Projecto de regulamento ou estatutos para o Curso Juridico creado pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos

Juridicos de S. Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei"[110]. O longo preâmbulo dos Estatutos é bastante esclarecedor a respeito dos objetivos dos recém criados cursos, que se propunham a ensinar um importante ramo da Instrução Pública: "as doutrinas de jurisprudencia em geral", para que se formassem "sabios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece", além de "dignos Deputados, e Senadores", ou homens aptos para ocupar "os lugares diplomaticos, e mais empregos do Estado". Para tanto, os estudos jurídicos deveriam compreender os princípios elementares do Direito Natural, Público, das Gentes, Comercial, Político e Diplomático (CLIB, 1878a).

De nada valiam, segundo o legislador, jurisconsultos e bacharéis formados apenas no nome, presos à rotina da jurisprudência casuística e sem os princípios e luzes do Direito, para o que fazia referência à reforma da Universidade de Coimbra, que estabeleceu um Plano de Estudos "proprios desta sciencia", igualando-se e até excedendo-se, a muitos respeitos, "as mais celebres da Europa". Esta teria sido a razão por que se havia mandado criar um Curso Jurídico na Corte sem que fosse necessário um novo regulamento, bastando que se reformulassem os Estatutos daquela Universidade, com as alterações posteriores, especialmente as promovidas pelo Alvará de 16 de janeiro de 1805, que haviam intensificado o ensino do Direito Pátrio:

> Assim se persuadiram os autores do projecto de lei sobre as Universidades, que se apresentou, e discutiu na extincta Assembléa Constituinte Legislativa, acrescentando que o Curso Juridico, que no referido projecto se mandava crear logo, e ainda antes de estabelecidas as Universidades, se governasse por aquellas instituições, e novos estatutos, até que pelo andar do tempo, e experiencia, restringissem, ou ampliassem os Professores o que julgassem conveniente. Esta persuasão fundava-se na facilidade e presteza, com que começava logo a pôr-se em pratica a proveitosa instituição dos estudos juridicos (CLIB, 1878a).

Sem perder de vista o que havia de "grande e sabio" naqueles Estatutos, o legislador reconhecia que era preciso adotar um novo método, mais regular, simples e "farto dos conhecimentos necessarios e uteis", cortando o que houvesse de erudição demasiada, instituindo novas Cadeiras e extinguindo antigas. Era o caso do Direito Romano – objeto de longo debate no Parlamento –, que deveria ceder espaço ao Direito Pátrio, para que se

[110] Texto do artigo 10: "Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis, e se não oppozerem á presente lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettidos á deliberação da Assembléa Geral" (CLIB, 1878a).

formassem "jurisconsultos brazileiros, enriquecidos de doutrinas luminosas, e ao mesmo tempo uteis". Tal utilidade tinha sido bastante discutida nos debates que trataram da introdução da Geometria entre os Preparatórios, matéria cujo conhecimento não era exigido aos candidatos a qualquer dos Cursos Jurídicos – de Direito Civil ou Canônico – de Coimbra. Quanto à exclusão da Faculdade de Cânones dos Cursos Jurídicos brasileiros, que teriam apenas uma Cadeira dedicada ao Direito Canônico, na qual seriam ensinados também os princípios elementares de Direito Público, Universal e Brasileiro, declarava o Visconde da Cachoeira:

> Esta sciencia, toda composta das leis ecclesiasticas, bem como a theologia, deve reservar-se para os claustros e seminarios episcopaes, como já se declarou pelo Alvara de 10 de maio de 1805 § 6.º, e onde é mais proprio ensinarem-se doutrinas semelhantes, que pertencem aos ecclesiaticos, que se destinam aos diversos empregos da igreja, e não a cidadãos seculares dispostos para os empregos civis (CLIB, 1878a).

O Capítulo I dos Estatutos, dedicado aos Estudos Preparatórios, estabelecia, como idade mínima dos estudantes que quisessem matricular-se nas Aulas Jurídicas, 16 anos (art. 1.º)[111], bem como a obrigatoriedade da apresentação da Certidão de Exame de todas as matérias exigidas (art. 2.º). O estudo das Línguas é tratado no artigo seguinte:

> O conhecimento perfeito das linguas latina e franceza, sobre dever entrar no plano de uma boa instrucção litteraria, para conhecimento dos livros classicos de toda a litteratura, é peculiarmente necessario para os estudantes juristas. Na primeira está escripto o digesto, o codigo, as novellas, as institutas, e os bons livros de direito romano, o qual, posto que só há de ser elementarmente ensinado neste Curso Juridico, deve de força ser estudado, bem como as instituições de Pascoal José de Mello, e algumas outras obras juridicas de autores de grande nota, que andam escriptas na mesma lingua. E na segunda se acham tambem escriptos os melhores livros de direito natural publico, e das gentes, maritimo, e commercial, que covem consultar, mormente entrando estas doutrinas no planno de estudos do Curso Juridico, e sendo escriptos em francez muitos dos livros, que devem por ora servir de compendios (CLIB, 1878a).

Como se vê, o conhecimento da Língua Francesa fazia-se necessário por representar um instrumento de acesso aos "melhores livros" de doutrina jurídica, para além da "instruccção litteraria" advinda dos "livros classicos de toda a litteratura", finalidade reservada principalmente para o Latim. O caso de Ferreira França parece ser uma exceção,

[111] Tal dispositivo foi suplantado pelo artigo oitavo da Carta de Lei, que marcava a idade mínima de 15 anos.

pois sua preferência pelo Inglês é justificada pelas supostas qualidades estéticas daquela Língua, "muito grande", segundo o deputado, mostrando-se entusiasmado com os ingleses.

O Capítulo II, dedicado aos Exames de Preparatórios, fixava, no artigo primeiro, que os candidatos deveriam solicitar o Exame ao Diretor do Estabelecimento, ajuntando à sua petição atestados de que haviam freqüentado as Aulas referentes aos conhecimentos exigidos. O Diretor nomearia dois professores peritos nas respectivas matérias e em sua presença faria proceder aos atos. Seriam aprovados somente os candidatos que o fossem por dois votos, cabendo ao Presidente da Mesa decidir em caso de empate (art. 6.º). Tal Presidente, por sua vez, seria escolhido entre os Lentes das Cadeiras do Curso Jurídico pelo Diretor, que indicaria o que mais versado lhe parecesse nos "estudos menores" (art. 7.º). Com relação ao Exame de Línguas (art. 2.), assim dispunha a lei:

> Os examinadores haver-se-ão nos exames das linguas perguntando pelos preceitos geraes de grammatica de cada uma delas, em que fôr feito o exame, e fazendo traduzir os melhores livros em prosa, e verso, por ser este o meio de se conhecer exactamente o aproveitamento dos examinandos na intelligencia da mesma lingua (CLIB, 1878a).

11. AS CADEIRAS DE FRANCÊS DAS PROVÍNCIAS DO IMPÉRIO

Com a instituição dos Cursos Jurídicos, a preocupação dos parlamentares voltou-se para as Aulas Preparatórias, havendo reiterados debates nos últimos anos da primeira legislatura da Câmara Temporária (1826-1829) sobre criação de Cadeiras e provimento de professores, o que motivou muitos discursos sobre a necessidade de leis específicas que regulassem a qualificação necessária, o ingresso e o ordenado dos profissionais docentes, bem como as localidades em que deveriam ser providos. Começava então a desenhar-se um conflito de competência legislativa entre as Províncias e o governo, configurando-se politicamente, na Câmara e no Senado, na divisão de seus representantes: os "farroupilhas"[112] ou exaltados, depois "praieiros", ou "luzias", partidários da

[112] Esta alcunha, nas palavras de Castro (1967: 9), "talvez não se tenha inspirado na de *sans cullotes* como parecia a Evaristo da Veiga, mas na indumentária deliberadamente rústica de Cipriano Barata, que em trajes matutos insistia em mostrar-se brasileiro nas ruas de Lisboa".

descentralização, ou dos interesses provinciais, e os moderados ou conservadores, mais tarde "saquaremas"[113], defensores da autoridade e monopólio do poder central.

Já em 6 de março de 1827, por exemplo, o Marquês de Queluz, Conselheiro, Ministro dos Negócios da Fazenda e Presidente do Tesouro Nacional, fazia saber à Junta da Fazenda da Província de Goiás, em resposta a um ofício de 2 de dezembro de 1825, sobre o atraso no pagamento dos ordenados dos Professores Públicos, "apezar mesmo do seu pequeno numero, e limitados vencimentos", que Sua Majestade o Imperador houve por bem determinar que os mesmos fossem contemplados conjuntamente com os demais empregados no pagamento de seus respectivos ordenados, embora devessem continuar sendo pagos à custa da renda do Subsídio Literário, "visto não serem de inferior condição"[114]. Argumentava ainda o ministro que em caso semelhante o governo havia assim decidido com relação à Junta da Fazenda de Minas Gerais, pela Provisão de 28 de abril de 1825 (CLIB, 1878a).

Na sessão de 2 de julho do mesmo ano de 1827, o deputado pela Província de São Paulo Diogo Antonio Feijó (1784-1843) apresentou um projeto de lei visando criar "cursos de estudos elementares em circulos para esse fim destinados" [115] (APB, 1982b: 18). Nesses cursos, haveria três Cadeiras: uma de História Natural, Física e Química; uma de Geografia, Metafísica e Lógica e outra de Filosofia Moral, Direito Natural e Político (art. 2.º), sendo fixado um Substituto para todas elas (art. 3.º). Na capital de cada Província, as Cadeiras seriam de Latim e Francês, Aritmética e Geometria e Retórica e Poética. O projeto do padre Feijó previa também uma diminuição das Cadeiras de Latim no oitavo e último artigo, fato que demonstra uma intenção de incremento do ensino da Língua Francesa: "todas as cadeiras de latim ora existentes fóra das capitaes, ficão abolidas por morte dos professores, ou pela passagem destes a algumas das novas cadeiras" (APB, 1982b: 18).

---

[113] A denominação de "praieiros" era dada aos liberais do Norte, especialmente de Pernambuco, onde na Rua da Praia editavam seu jornal, o *Diário Novo*; "Luzias" teria origem na derrota dos liberais mineiros pelas tropas do Barão de Caxias, em Santa Luzia; e o rótulo de "Saquaremas" nos desmandos de um subdelegado de polícia, o padre José de Cêa e Almeida, que naquela Vila da Província do Rio de Janeiro expediu uma Ordem autorizando o assassínio dos eleitores que recusassem as listas do governo. Tendo os chefes conservadores Rodrigues Torres e Paulino José Soares de Souza parentela, terras e escravos na região, seus protegidos se viram livres do subdelegado, ganhando assim aquela alcunha (Mattos, 1994: 98-101).

[114] Convém lembrar que os professores de Gramática Latina, assim como os de Grego, Hebraico e Retórica, segundo o Alvará de 28 de junho de 1759, deveriam ter o privilégio de nobres, "incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título de *professoribus et medicis*" (CLP, 1830).

[115] Tais "círculos", ou localidades, seriam marcados pelos Presidentes de Província, ouvidos os Conselhos Gerais, devendo cada Círculo conter de trinta a cinqüenta mil habitantes livres (art. 5.º).

Sendo aprovado seu pedido de urgência, o projeto foi enviado à Comissão de Instrução Pública, que deu parecer no dia 30 do mesmo mês, alegando não ser o Plano de Estudos "nas materias nem no seu arranjo sufficiente, e até difficil para o fim que se pretende". No entanto, a comissão mandou imprimi-lo para entrar em discussão conjuntamente "com o 2.º e 3.º gráo do projecto de instrucção publica já impresso e admittido por esta câmara" (APB, 1982b: 324), decisão que sugere que o velho Plano de Estudos proposto por Martim Francisco ainda era objeto de consideração dos parlamentares do final do Primeiro Reinado, uma vez que o ex-deputado santista usava de tal terminologia (Ribeiro, 1945). Em 1828, na sessão de 10 de julho, voltava Feijó a referir-se à necessidade de se legislar a respeito das "escolas primarias", desta feita como meio de adiar a discussão sobre a criação de Escolas de Agricultura (APB, 1982c: 85).

No ano seguinte, José Clemente Pereira, agora Conselheiro e Ministro dos Negócios do Império, autorizou o governo a mandar pagar as gratificações que julgasse convenientes aos Lentes das Cadeiras dos Estudos Preparatórios dos Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda, enquanto por outra lei não se estabelecessem os competentes ordenados, o que valia também para os professores de Geometria nas Províncias onde não houvesse Cadeiras "desta sciencia" (CLIB, 1878b).

Em 1830, primeiro ano da segunda legislatura, as reivindicações provinciais quanto à criação de Cadeiras e abertura de Escolas, além das discussões sobre a reformulação de alguns artigos da Lei de 15 de outubro de 1827, principalmente os referentes ao ordenado dos professores, ocuparam o pouco tempo dedicado pela Câmara à Instrução Pública. Com relação aos Cursos Jurídicos, foi desse ano a Lei de 26 de agosto, assinada pelo Visconde de Alcântara, Ministro da Justiça, concedendo favores – dentre eles a não exigência dos Exames de Preparatórios – aos estudantes brasileiros que regressassem da Universidade de Coimbra e Escolas de França até a data de sua publicação (CLIP, 1876a).

Mas foi somente a partir de 1831, durante o exercício dos gabinetes formados pelas Regências, instituídas após a "Revolução", ou "desradicalização do 7 de abril" (Castro, 1967: 9-13), acordo político que, com a Abdicação de D. Pedro I, desencadeou uma efêmera experiência parlamentar e depois republicana no país (1831-1841), que as primeiras Cadeiras de Línguas Vivas – especialmente da Língua Francesa – foram criadas em diversas Províncias. Entre os ministros de 1831, estavam três personagens de muito

destaque entre os intelectuais do Primeiro Reinado: Feijó, com a pasta da Justiça, Vasconcelos, com a da Fazenda, e Lino Coutinho, com a do Império.

Manoel José de Souza França, Ministro e Secretário dos Negócios da Justiça, encarregado interinamente dos do Império, assinou em 7 de junho o primeiro Decreto dessa natureza, criando três Cadeiras na capital da Província da Paraíba: uma de Retórica, Geografia e Elementos de História; uma de Filosofia Racional e Moral e outra de Língua Francesa. O artigo segundo estabelecia que os professores seriam providos pelo Presidente da respectiva Província, e seus ordenados taxados interinamente pela mesma autoridade, guardando acerca de ambos os objetos o disposto nos artigos terceiro, sétimo e oitavo da Lei de 15 de outubro de 1827 (CLIB, 1877a). Tais artigos tratavam, respectivamente, do valor do ordenado, que deveria variar entre 200 e 500 mil réis anuais, de acordo com a carestia dos lugares, dos Exames Públicos perante os Presidentes de Província, em Conselho, e da restrição dos candidatos, sendo somente admitidos os cidadãos brasileiros de boa conduta e no pleno gozo dos direitos civis e políticos (CLIB, 1878a).

No dia 25 do mesmo mês, outro Decreto assinado pelo mesmo ministro criou na cidade de Fortaleza, capital da Província do Ceará, as Cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Retórica, Geometria e Língua Francesa com o ordenado de seiscentos mil réis cada uma (CLIP, 1877a). Em 11 de novembro, três Decretos regularam a mesma matéria, todos assinados por Lino Coutinho. O primeiro e mais extenso estabelecia “aulas de ensino” na capital e Vilas mais populosas de cada uma das Comarcas da Província da Bahia (art. 1.º):

> Haverá na villa mais populosa de cada uma das comarcas da Provincia da Bahia uma aula de ensino da lingua franceza; uma dita de philosophia racional e moral; uma de rhetorica e poetica; outra de geometria; e outra de agricultura, sendo a desta tambem creada na cidade. Os professores das aulas da lingua franceza terão de ordenado annual quinhentos mil réis. As aulas de agricultura poderão ser occupadas por estrangeiros, se não houverem cidadãos brazileiros, que concorram a exercel-as, mas o lente estrangeiro será admittido somente por commissão (CLIP, 1877a).

O artigo segundo dispunha sobre o provimento dos professores, os quais deveriam ser nomeados da mesma forma como o eram os de Primeiras Letras, de acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, e o terceiro e último ordenava que um ano depois da criação das Aulas de Língua Francesa nenhum aluno seria admitido às dos Estudos Maiores “sem

prévio exame, e attestado de corrente no conhecimento necessario da sobredita lingua" (CLIB, 1877a).

O segundo Decreto criou uma Cadeira de Língua Francesa na capital do Maranhão: "Haverá na cidade de S. Luiz do Maranhão, um Professor de lingua franceza" (art. 1.º). Sua nomeação, tal como nos outros Decretos, se faria em conformidade com a Lei de 1827 (art. 2.º), e o ordenado seria igual ao do Professor de Língua Latina. Há no último artigo uma referência, embora vaga, ao "methodo" do ensino, o qual deveria ser o mesmo adotado "para outras cadeiras da mesma lingua, estabelecidas no Brazil". O terceiro diploma legal, finalmente, fazia extensiva a todas as Províncias a disposição do Decreto de 25 de junho daquele mesmo ano, autorizando a criação de Cadeiras na província do Ceará. (CLIB, 1877a).

Um Decreto de 19 de outubro de 1832 aprovou o ordenado arbitrado para a Cadeira de Língua Francesa da Província da Paraíba: quatrocentos mil réis anuais (CLIB, 1906). No ano seguinte, o Decreto n. 16, de 26 de junho, assinado por Aureliano de Souza Coutinho, que então ocupava a pasta do Império, criou no Piauí uma Cadeira de Língua Francesa e Geografia, sendo o ordenado do Professor estipulado em 600.000 réis anuais, "attenta á posição central da mesma Provincia, e carestia de todos os viveres, sendo mandada pôr em concurso mesmo na Corte do Rio de Janeiro, visto que na Provincia, não há absolutamente quem a ella se opponha" (CLIB, 1907).

Outra Cadeira de Francês – juntamente com as de Retórica, Filosofia e Aritmética, Geometria e Álgebra – foi criada na Vila de Campos, Província do Rio de Janeiro, pelo Decreto n. 45, de 30 de agosto. O ordenado do professor, fixado em 600.000 réis anuais (art. 1.º), seria maior do que o de Latim, que ficava em 500.000 réis, conforme o artigo segundo (CLIB, 1907). Com o Decreto n. 2, de 20 de junho de 1834, foi a vez de o governo prover de "professores idoneos" as Cadeiras de Filosofia, Geometria e Francês da capital da Província de Goiás (art. 1.º). O artigo seguinte estabelecia que ficavam sem efeito as disposições em contrário, "e particularmente o Decreto de 11 de novembro de 1831, na parte em que faz privativos dos Presidentes das Provincias taes provimentos" (CLIB, 1866a).

Como se pode observar neste último Decreto, o conflito de competência legislativa entre as Províncias e o governo, que em 1831 começava a se mostrar, se faz evidente em

1834, ano em que sai a Lei n. 16, de 12 de agosto, que, reformando a Constituição de 1824, ficou conhecida como Ato Adicional. O artigo 10, sobre a competência legislativa das Assembléias Provinciais, estabelecia no parágrafo segundo que às Províncias era dado legislar sobre Instrução Pública e Estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo de sua competência as Faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias e demais instituições que no futuro fossem criadas por Lei Geral (CLIB, 1866a).

Tal dispositivo, contudo, só fazia referência aos Estabelecimentos já existentes, os quais já eram dirigidos pelo governo, sendo ambíguo em relação aos Estudos Menores, o que fazia com que as dúvidas e os conflitos permanecessem. No entanto, a interpretação que vigorou foi a da "dualidade de competências", segundo a expressão de Paulino José Soares de Souza, o Visconde do Uruguai (1807-1866), nos seus *Estudos práticos sobre a administração das províncias do Brasil* (1865), obra que publicou depois de uma intensa carreira política como um dos membros da "trindade saquarema".[116]

Assim, a lei apresentava-se como o resultado de um mal resolvido ajuste político, num momento em que a preocupação fundamental do governo era controlar a desordem – ou "Manter uma Ordem", nas palavras de Mattos (1994: 267-268) – causada não só pelas reivindicações descentralizadoras, e até separatistas, ou emancipacionistas, de várias Províncias, muitas delas armadas, ou com ajuda de forças armadas, mas também pela "malta urbana", pelas lutas em torno da posse da terra e pelos levantes de escravos. Não é sem razão, portanto, que Haidar (1972), ao referir-se ao Ato Adicional, fala em uma "pseudo descentralização", tamanho o grau de intervenção do governo, principalmente na criação de Cadeiras que serviriam de Aulas Preparatórias:

> Compromisso entre as tendências radicais e os ideais conservadores, o Ato Adicional manteve o poder moderador, conservou a vitaliciedade do Senado e rejeitou a autonomia municipal; complementando, entretanto, as medidas descentralizadoras e democráticas consagradas pelo Código do Processo Criminal de 1832, extinguiu o Conselho de Estado e criou as Assembléias Legislativas Provinciais às quais conferiu importantes atribuições (Haidar, 1972: 17).

[116] A "trindade saquarema", representada pelos principais políticos fluminenses que efetivaram muitas das proposições "regressistas" de Vasconcelos – Rodrigues Torres, depois Visconde de Itaboraí (1802-1872), Paulino José Soares de Souza, depois Visconde do Uruguai (1807-1866), e Euzébio de Queiroz (1812-1868) – assumiu a direção do país após a queda dos Liberais, em 1848 (Mattos, 1994: 102).

No caso das Cadeiras de Língua Francesa, sua necessidade era ditada não somente pelos Exames de Preparatórios para os Cursos Jurídicos, mas também para outros Estabelecimentos de Estudos Maiores, como a Academia Militar da Corte, cujos novos Estatutos, decretados em 9 de março de 1832, nela incorporavam a dos Guardas Marinhas e exigiam como requisito de admissão (art. 11), além do "conhecimento da grammatica da lingua vulgar, e das quatro operações da arithmetica", o "saber traduzir a lingua franceza" (CLIB, 1906). No mesmo ano, outro Decreto – de 3 de outubro – criou um Curso de Estudos Mineralógicos na província de Minas Gerais, estabelecendo, no artigo quinto, o seguinte:

> Nenhum aluno se matriculará no Curso de Estudos Mineralogicos, sem que preceda exame e seja aprovado nos seguintes estudos preparatorios: 1º na Lingua Franceza, 2º em Desenho; 3º em Geometria e Trigonometria Rectilinea, 4º em Arithmetica e Álgebra elementar (CLIB, 1906).[117]

Com relação aos Estudos Médico-Cirúrgicos, Santos Filho (1967: 470-471) fala de um projeto de reforma elaborado por uma comissão de membros da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, o qual teria sido aprovado pelo poder legislativo e se transformado na Lei de 3 de outubro de 1832, assinada pelo Ministro do Império Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Segundo tal projeto, as antigas Academias passariam a Faculdades de Medicina, ampliando-se o ensino com a instituição de três cursos: Medicina, Farmácia e Partos. Como não tive acesso ao documento, que não se encontra na edição de 1877 da *Colecção das Leis do Imperio do Brasil* referente ao ano de 1832, a qual foi utilizada no presente trabalho, posso apenas afirmar que é provável que a Língua Francesa ou Inglesa estivesse entre os Preparatórios. De qualquer forma, em 1837, pela Decisão n. 127, de 6 de março – que não é citada pelo autor acima referido, em seu texto sobre a "medicina no período imperial" – foi mandado observar o Projeto de Estatutos para a Escola de Medicina da Corte oferecido pelo respectivo Diretor, que conceituava no artigo primeiro "Faculdade" como um Conselho Acadêmico dotado da jurisdição de um Tribunal:

> Entender-se-ha por Faculdade de Medicina o Conselho Academico, formado do Director, que será o Presidente, e dos Lentes Proprietarios, e Substituto. Presidirá na falta

[117] Esta instituição, depois denominada Escola de Minas de Ouro Preto, seria fundado somente em 1875 (Carvalho, 2002: 38-39).

> ou impedimento do Director, o Lente mais antigo do Magisterio: e será secretario della (sem voto) o da Escola de Medicina, o qual terá assento fixo na Mesa das Sessões á esquerda do Presidente (CLIB, 1861b).

Estabelecia o artigo 63 que nenhum Estudante poderia ser matriculado "sem que effectivamente mostre ter sido approvado em todos os exames dos preparatorios", os quais seriam públicos e feitos na Escola (art. 66). A nomeação dos Professores Públicos para a escolha dos pontos seria feita pela Faculdade (art. 67), e não pelo governo, como dispunham os Estatutos dos Cursos Jurídicos, e tais pontos seriam "mettidos em urna, pela ordem, segundo a qual se achão designadas na Lei [de 1832?] as materias dos preparatorios": 1) Gramática Latina em prosa e verso; 2) Francês ou Inglês; 3) Filosofia; 4) Aritmética e Geometria (CLIB, 1861b).

12. O PROBLEMA DAS CADEIRAS DE INGLÊS

Ainda no conturbado ano de 1831 foram aprovados provisoriamente os novos Estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império pelo Decreto de 7 de novembro, assinado por Lino Coutinho. O Capítulo I, dedicado aos Preparatórios e às habilitações para a matrícula – as mesmas do artigo oitavo da Lei de 11 de agosto de 1827 – , é mais detalhado que a lei anterior nas questões referentes àqueles Exames, a começar por quem os presidiria: o Diretor dos Cursos ou, em sua ausência, um dos Lentes ou Substitutos, sendo argüentes os Proprietários das Cadeiras das matérias do Exame, seu Substituto "ou qualquer outra pessoa, que o Director julgar propria para arguir no mesmo exame" (art. 3.º). Quanto ao modo como seriam examinados os candidatos (art. 4.º), o Decreto simplificou o conteúdo das matérias:

> Os examinadores arguirão os examinandos, nos limites das materias do exame, e sôbre tudo no que fôr necessario para poderem formar seu juizo sôbre o merito delles, não exigindo nos exames das linguas o conhecimento da verdadeira pronuncia dellas; nem no de arithmetica as theorias de progressões, e logarithmos; e quanto á geometria, limitando-se á geometria plana (CLIB, 1877a).

Os Exames seriam públicos e durariam uma hora, e os estudantes que não apresentassem atestado de algum Professor Público deveriam ser examinados com mais

rigor (art. 5.º). Os pontos das matérias, selecionados pelos "Professores Publicos das cadeiras primarias", seriam tirados à sorte, "dando-se aos examinandos de grammatica latina, algum tempo para reverem os pontos, que tiverem tirado em prosa, e verso" (art. 6.º).

No Capítulo II encontrava-se a novidade dos Estatutos de 1831: a inclusão do "Inglez, em prosa, e verso" e da "Historia e Geographia" dentre as "Aulas Menores" (art. 1.º), isto é, entre as Cadeiras incorporadas aos Cursos Jurídicos, nas quais seriam ensinadas as matérias dos Exames de Preparatórios: Latim em prosa e verso; Francês em prosa e verso; Inglês em prosa e verso; Retórica e Poética; Lógica, Metafísica e Ética; Aritmética e Geometria e História e Geografia. Os Professores destas Aulas, nomeados pelo poder executivo mediante concurso (art. 2.º), fariam a escolha dos Compêndios, ou os arranjariam, "não existindo já feitos", devendo submetê-los ao Diretor, e este à congregação (art. 5.º). Quanto ao exercício das Cadeiras (art. 7.º), teriam lugar "uma vez diariamente", durando as Aulas de Latim e Francês três horas e as demais uma hora e meia (CLIB, 1877a).

As Aulas Menores de Inglês de ambos os Cursos Jurídicos teve um problema para estabelecer-se: a falta de Professores, algo que também ocorria com as Cadeiras de Francês criadas nas províncias, como sugere o já referido Decreto n. 16, de 26 de junho de 1833, que, ao criar no Piauí uma Cadeira de Francês e Geografia, mandava abrir concurso na Corte do Rio de Janeiro, "visto que na Provincia, não há absolutamente quem a ella se opponha" (CLIB, 1907).

Tal problema ocorreu logo no primeiro ano letivo após a reforma de 1831 no Curso Jurídico de São Paulo, como se vê pela Decisão n. 41, de 26 de janeiro de 1832, na qual o Ministro do Império Lino Coutinho esclarece dúvidas ao Diretor daquele Estabelecimento, José Arouche de Toledo Rendon, sobre os novos Estatutos. A primeira dúvida dizia respeito à Cadeira de Inglês e indagava se o professor de Francês deveria regê-la, no que resolvia o ministro, em nome da Regência, que por sua vez falava em nome do Imperador D. Pedro II, então com apenas cinco anos de idade:

> A mesma Regencia Há por bem, em Nome do Imperador, Declarar a V. Ex., quanto á sua primeira duvida, que o Professor da lingua franceza não é obrigado a ensinar o inglez, visto que, concorrendo para ensinar sómente aquella lingua, debaixo de semelhante

> proposta obteve a respectiva cadeira, e por isso se reconhece a necessidade de outro Professor que ensine a lingua ingleza (CLIB, 1906).

Ficava também estabelecido, com tal Decisão, que os estudantes matriculados naquele ano não eram obrigados aos Exames de Inglês e História e Geografia, "porquanto não ha ainda mestres que ensinem taes doutrinas", algo que estava, segundo o ministro, em conformidade com o artigo primeiro do Capítulo I dos novos Estatutos, que não mencionava as referidas matérias. Com relação à segunda dúvida, sobre a dispensa da Geometria para os que quisessem matricular-se naquele ano letivo, a resposta é negativa, com a exceção dos alunos já matriculados e reprovados no primeiro ano (CLIB, 1906).

Um Decreto de 7 de agosto de 1832 determinou que o Seminário de Olinda fosse transformado em o Colégio Preparatório das Artes do Curso Jurídico, criando as Cadeiras que lhe faltavam e fixando em 500.000 réis o ordenado dos professores de Francês e Inglês. O mesmo dispositivo serviria para o Liceu do Recife, onde também seriam criadas Cadeiras daquelas Línguas:

> As cadeiras preparatorias do referido collegio, assim como as do Lyceu do Recife, sobre as mesmas materias, terão o ordenado de seiscentos mil réis cada uma: as cadeiras de inglez, e francez de ambos estes estabelecimentos, terá cada uma quinhentos mil réis de ordenado (CLIB, 1906).

Mas o problema da falta de Professores Públicos de Inglês também existia em Pernambuco, e persistiu até 1835, como se nota pela Decisão n. 97, de 26 de fevereiro, na qual o Ministro do Império Joaquim Vieira da Silva e Souza declarava ao Diretor do Curso Jurídico de Olinda, em resposta a um ofício de 8 de janeiro do mesmo ano, que, na falta de Professor Público de Inglês, deveria ser chamada qualquer pessoa habilitada para examinar a matéria. Em tal ofício, o Diretor fazia ver os motivos "por que espaçou o concurso da cadeira de Geographia, Chronologia, e Historia", apontando também os "embaraços" que teve para encontrar os Examinadores dos concorrentes às Cadeiras de Francês e Inglês, "visto que nessa Provincia, com quanto existão pessoas muito versadas no conhecimento da lingua ingleza, comtudo só ha um professor della, que é o substituto do Lyceu". Com o argumento de que "á lei da necessidade cedem as demais", o ministro mandava que se chamassem pessoas que bem soubessem a Língua Inglesa para verificar o Exame a ela referente (CLIB, 1864a).

Um ano depois foi publicada uma Decisão – de n. 116, de 26 de fevereiro – muito esclarecedora a respeito da figura do Professor Público e do que vinha ocorrendo com as Cadeiras de Inglês, bem como dos constantes conflitos de jurisdição entre os Presidentes das Províncias de São Paulo e Pernambuco e os Diretores dos Cursos Jurídicos. A Decisão, assinada pelo ministro José Inácio Borges e dirigida ao Presidente da Província de Pernambuco, em resposta a um ofício deste, resolvia quatro dúvidas.

A primeira dizia respeito à incompatibilidade entre o exercício, pelo Dr. Lourenço Trigo de Loureiro, da Cadeira de Francês incorporada ao Colégio das Artes e do lugar de Juiz Municipal e de Órfãos da Cidade de Olinda, cargo em que fora provido recentemente pelo Presidente da Província. O Diretor interino do Curso Jurídico, num ofício que tentava justificar a conduta do novo Juiz, restringiu-se a apontar o acúmulo de cargos, sustentado não por ele próprio, que tinha "demittido de si a jurisdicção", mas por um dos Lentes da congregação, fazendo assim as vezes de juiz da matéria. O ministro, em nome do Regente Feijó, estranhando a atitude do Diretor, não via qualquer incompatibilidade entre as atividades do Dr. Lourenço, pois "o exercicio da cadeira he no mesmo districto e termo em que aquelle professor exerce a magistratura para que foi nomeado". Em seguida, recomenda ao Presidente que faça sentir àquele Diretor a falta que cometeu, deixando de exercer os direitos e regalias que lhe dá o artigo sexto, Capítulo II dos Estatutos, e renunciando-os à congregação, que, conforme o artigo terceiro, "só he competente para a escolha e approvação dos compendios" (CLIB, 1861a).

A segunda dúvida, também sobre incompatibilidade, referia-se ao acúmulo de funções do bacharel Urbano Sabino Pessoa, Juiz Municipal e de Órfãos da Vila de Goiana e Substituto da Cadeira de Filosofia e Geometria no Colégio das Artes. Dessa vez o requerimento foi negado, por se achar a vila a "14 léguas distante do magisterio academico". A terceira referia-se a uma indagação do Diretor interino do Curso Jurídico sobre se deveria dar provimento à Cadeira de Inglês na mesma pessoa do Professor de Francês ou em dois diferentes indivíduos. Neste caso, o governo delibera da mesma forma que tinha resolvido a questão da Cadeira de História e Geografia, isto é, deixando de oferecer Exame para aquela Língua, pois o seu provimento, dependendo do Poder Legislativo, só poderia ser dado quando se abrisse a Assembléia Geral, no meio do ano, período em que as atividades letivas estariam já adiantadas (CLIB, 1861a). A quarta

dúvida, finalmente, referia-se à entrada de um Lente do Curso Jurídico depois da hora marcada para o ponto, mandando o ministro responder que, sendo a falta imputável ao Lente, este deveria ter todo o cuidado para não cometer outra (CLIB, 1861a).

Como se vê, apesar de ser oficialmente incluído entre as Aulas Preparatórias das Academias Jurídicas a partir de 1831, em 1836 ainda não se exigia, no Curso Jurídico de Olinda, o Exame de Inglês por falta de professores. A situação, que afetava tanto a Cadeira de Inglês quanto a de História e Geografia, e não se restringia ao curso de Olinda, permaneceu a mesma até o ano seguinte, quando foi parcialmente resolvida com o Decreto n. 136, de 13 de outubro, assinado por Bernardo Pereira de Vasconcelos, segundo o qual seriam admitidos a fazer ato das matérias os Estudantes que, por falta de Exame de Inglês e História e Geografia, não puderam matricular-se naquele ano, contanto que, freqüentando as Academias como Voluntários, se apresentassem aprovados naquelas matérias para cursarem o terceiro ano (CLIB, 1861b).

No *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinária de 1838, o mesmo ministro, ao comentar sobre a necessidade de uma reforma dos Estatutos dos Cursos Jurídicos, principalmente na questão das atribuições dos Diretores, cuja autoridade, a seu ver, era "inteiramente nulla", como se via pela constante indisciplina dos estudantes e pelos desmandos dos Presidentes de Província, voltou a tratar do problema das Cadeiras de Francês e Inglês, aludindo às dificuldades para se encontrar pessoas aptas em ambas as Línguas, no que propunha que fosse reduzido o tempo de seus Exames, dada a facilidade dos pontos:

> O ensino do Francez, e do Inglez deverá ser objecto de duas Cadeiras diversas, com distinctos Professores, e Substitutos, pela summa difficuldade, que ha em se encontrar pessoas, que tenhão a requerida aptidão em huma, e outra Lingua: o tempo marcado para cada hum dos exames preparatorios deve reduzir-se a meia hora para os examinandos, que houverem aprendido em aulas publicas, e a quarenta minutos, quando muito, para os que tiverem aprendido nas particulares; aproveitando-se desta maneira o que se consome em silencio, quando faceis são os pontos, sobre que versão os exames (RM, 1838: 12).

Mas as Cadeiras de Inglês e Francês, pelo menos até a década de sessenta, permaneceram regidas pelo mesmo Professor, que às vezes também assumia a de Latim, como mostra a Decisão n. 489, com a qual saiu o Aviso de 29 de outubro de 1861, assinado pelo ministro José Ildefonso de Souza Ramos e endereçado ao Diretor da Faculdade de

Direito de São Paulo, dispensando ao professor interino da Cadeira de Latim, Francês e Inglês do Curso de Preparatórios das provas de capacidade profissional para ser admitido ao Concurso da mesma Cadeira. A dispensa baseava-se no título que o candidato tinha de Professor Público da matéria em concurso. Alguns dias depois, com Aviso de 5 de novembro, Souza Ramos declarava àquele Diretor que os candidatos que pretendessem inscrever-se para o lugar de Substituto da dita Cadeira deveriam tirar pontos de todas as três Línguas, sendo examinado em todas elas, e não somente em uma, pela sorte (CLIB, 1862a). Foi somente em 1864, pelo Decreto n. 3.287, de 14 de junho, que as Cadeiras de Inglês e Francês da Faculdade de São Paulo foram separadas:

> Attendendo ao que Me representou a Congregação da Faculdade de Direito da Cidade de S. Paulo sobre a conveniencia de serem ensinadas, em aulas distinctas, as linguas franceza e ingleza; Hei por bem, nos termos do art. 88 do Regulamento de 5 de maio de 1856, que seja dividida em duas a aula preparatoria da mesma Faculdade, que comprehende o ensino das ditas linguas (CLIB, 1864d).

Se a carência de pessoas hábeis no conhecimento das Línguas Francesa e – principalmente – Inglesa existia mesmo nas Províncias que sediavam os Cursos Jurídicos, a situação não seria diferente nas demais localidades, como se vê pelo quadro estatístico das Aulas Menores Públicas oferecido pelo ministro Antonio Pinto Chichorro da Gama em seu relatório de 1834, segundo o qual havia apenas uma Cadeira de Inglês, situada na província da Bahia, e dez de Francês efetivamente providas, uma em Sergipe, Alagoas, Maranhão e São Pedro do Rio Grande do Sul e seis na Bahia. Mesmo no Município da Corte só havia uma Aula Pública de Francês, com 24 alunos, e outra de Inglês, com 5 (RM, 1834: N. 8).

O número de Cadeiras Públicas das Línguas Vivas na Corte e nas Províncias permanece mais ou menos o mesmo durante muito tempo, mantendo-se vagas várias delas pela falta de incentivo do governo que, sem elevar os ordenados dos professores, tornava o magistério pouco procurado pelas pessoas a ele habilitadas, conforme as justificativas e mapas fornecidos nos relatórios ministeriais. Ao mesmo tempo, as Aulas de Preparatórios passavam a ser alvo constante da crítica dos ministros, pela falta de regulamentação das matérias que deveriam ser examinadas. O relatório de 1839, assinado pelo ministro Francisco de Paula Almeida e Albuquerque, é bastante ilustrativo a esse respeito:

> Não fixando os Estatutos o tempo, que os estudantes devem frequentar cada huma das Aulas de Preparatorios para poderem ser admittidos a exame, nem o numero dessas Aulas, em que simultaneamente se possão matricular, tem-se visto alguns delles devorarem (por assim dizer) em dois mezes de ferias, hum, dois, e mais preparatorios; tem-se visto chegarem outros de suas casas sem preparatorio algum, e no curto espaço de dois, ou tres annos, darem-se por promptos em tres Linguas, e em quatro Faculdades, em qualquer das quaes ha muito que estudar. Conheceis toda a gravidade das consequencias, que disto resultão: o Governo espera que appliqueis o conveniente remedio (RM, 1839: 9).

Semelhante é a preocupação do ministro Francisco Ramiro d'Assis Coelho, em seu relatório de 1840, depois de comentar o Decreto de 19 de novembro do ano anterior, que elevou os ordenados dos professores e Substitutos das Aulas Menores dos Cursos Jurídicos:

> A formação de hum plano scientifico, que regule a marcha dos estudos preparatorios, marcando a cada hum dos respectivos Professores as materias, que tem de dar, e o methodo, que deve seguir, he de urgente necessidade: sem este plano, cuja organização será encarregada a huma Comissão especial, as Aulas menores annexas nos nossos Cursos Juridicos continuarão a ser objectos de censura, e de clamores dos pais de familias (RM, 1840: 9).

Além da desorganização das Aulas Menores, muitas irregularidades eram registradas nos Preparatórios, desde as badernas dos Estudantes Juristas, que em algumas ocasiões faziam protestos barulhentos no momento da realização daqueles Exames, até a corrupção de Examinandos e Examinadores, chegando ao cúmulo de ficarem declarados nulos os Exames de Geometria feitos em 5 de novembro de 1832 no Curso Jurídico de São Paulo pelo fato de os dois Examinadores serem estudantes, tal como consta da Decisão n. 403, de 17 de novembro do mesmo ano (CLIB, 1906). Como afirma Haidar (1972: 50), "uma boa carta de empenho poderia abrir portas muitas vêzes fechadas ao mérito e ao saber".[118]

Mesmo assim, os Exames de Preparatórios mantiveram a mesma estrutura até 1854, quando foram rebatizados de Exames Gerais de Preparatórios pelo Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, assinado pelo ministro Couto Ferraz, que no artigo 112 mandava que os Discípulos das Aulas e Estabelecimentos Particulares de Instrução Secundária fossem admitidos todos os anos, no mês de novembro, a Exames Públicos por escrito das

[118] De fato, é grande o número de Decisões dispensando alunos dos Exames de Preparatórios, e são comuns as cartas de recomendação, da parte de políticos do período, pedindo tal dispensa, dirigidas tanto ao ministério quanto aos próprios professores ou Examinadores.

matérias requeridas como Preparatórios para admissão nos Cursos de Estudos Superiores. Quanto à carência de Professores Públicos das Línguas Vivas nas Províncias, o problema permanece nas décadas seguintes, como se pode ver pelos quadros estatísticos fornecidos pelos relatórios ministeriais, nos quais as Cadeiras de Francês e Inglês deixam de figurar em várias localidades.

Embora os novos Estatutos dos Cursos Jurídicos de 1831 facultassem aos professores das Aulas Menores a composição de seus próprios Compêndios, "não existindo já feitos", nenhuma Gramática Inglesa foi produzida no Brasil durante a década de trinta, o que não impediu que fossem publicados alguns Livros de Pontos ou Seletas em prosa e verso com excertos para serem traduzidos do Latim, Francês ou Inglês, destinados aos candidatos aos Preparatórios, como os que aparecem com profusão a partir da década de setenta.

De qualquer forma, a facilidade daqueles Exames, principalmente depois da publicação dos referidos Estatutos, quando deixou de ser exigido, nos Exames das Línguas, "o conhecimento da verdadeira pronuncia dellas" (CLIB, 1877a), torna provável o uso de um Compêndio como *Arte ingleza*, de 1827, composto pelo padre Tílbury, cuja utilidade se baseasse em sua brevidade. Com efeito, depois de ter impresso, em 1838, seu *Antidoto catholico contra o veneno methodista*, o Professor Régio Jubilado e "Mestre de Inglez de S. I. D. Pedro Primeiro; de S. M. F. D. Maria Segunda, das SS. PP. Imperiaes" publicou em 1844 uma versão ainda mais reduzida de sua Arte: as *Primeiras regras da lingua ingleza*, "tiradas dos melhores authores, e adaptadas ao uso da mocidade brasileira".

A segunda parte deste trabalho buscará identificar e analisar as mudanças de finalidade do ensino das Línguas Vivas, que além de seu papel instrumental, de meio pelo qual se alcançava um determinado fim: ler, compreender e traduzir as obras militares, médicas, jurídicas ou comerciais, isto é, "scientifficas", como se dizia então, passaram a ter um estatuto literário e, já no final do século, "pratico". Tais mudanças são marcadas pelo ganho e progressiva perda da finalidade literária das Línguas Vivas, que ocorre paralelamente à instituição do ensino das Literaturas Estrangeiras no país, quando aquelas Línguas passam a ser justificadas, nos Planos de Estudos, como meios de "communicação do pensamento".

MULTUM IN PARVO.

—

PRIMEIRAS REGRAS DA LINGUA INGLEZA,

TIRADAS DOS MELHORES AUTHORES, E ADAPTADAS AO USO
DA MOCIDADE BRASILEIRA, POR SEU CONCIDADÃO

Padre G. P. Tillbury,

Mestre de Inglez de S. M. I. D. Pedro Primeiro; de S. M.
F. D. Maria Segunda, das SS. PP. Imperiaes
e Professor Regio Jubilado.

Vende-se na *Aula do Author*, rua do Cano n.º 125.

RIO DE JANEIRO.
TYP. DO DIARIO DE N. L. VIANNA.
—
1844.

Os professores eram bons e moderados. O de francês, Mr. Delile, nome de poeta aplicado a um urso, honrado urso, inofensivo e benévolo, saudoso do terceiro Império, cujo desastre o deportara para a vida de aventuras além-mar; barbado como um colchão de crinas, por um vigor de cabelo denso, luxuriante, ruivo queimado no lugar da boca, mais longe preto, através do qual passavam-nos simultaneamente baforadas expressivas de cachaça e regras de Halbout. O professor de inglês, Dr. Velho Júnior, nome de contradição ainda, o melhor dos homens: zeloso, explicador detalhado, sem exaltar-se nunca, calvo como a ocasião, mas que excelente ocasião de se estimar e querer bem![*]

Parte II

AS LÍNGUAS VIVAS E A INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA

[*] Parágrafo do Capítulo IX de *O atheneu* (1888), de Raul Pompéia (1991: 146).

1. INTRODUÇÃO

Em artigo sobre a origem do Ensino Secundário, Chervel afirma que, apesar de a Revolução Francesa ter criado os adjetivos "primário" e "secundário", e usado as expressões "escola primária" e "escola secundária" pela primeira vez, nos relatórios sobre Instrução Pública apresentados à Assembléia Nacional em 1791 e 1792, respectivamente – o primeiro assinado por Talleyrand e o segundo por Condorcet –, somente em 1815, "aproximadamente", pode-se observar o emprego do termo "secundário" em sentido moderno, isto é, "para designar todos os estabelecimentos do tipo liceu ou colégio", passando tal inovação a ser utilizada na linguagem corrente depois de 1840 (Chervel, 1992: 99).

Inspirado na teoria das duas classes da sociedade francesa exposta por Destutt de Tracy – segundo a qual, havendo uma classe trabalhadora e outra erudita, deveria haver também dois sistemas de instrução independentes um do outro –, Napoleão suprimiu as Escolas Centrais e criou a Universidade, pelos Decretos de 1806 e 1808. Uma das funções essenciais da nova instituição, segundo Chervel, era justamente estabelecer uma distinção entre esses dois tipos de escola, razão porque foi regulamentado um imposto baseado no ensino de certas disciplinas, as quais, a princípio, seriam todas aquelas que não fossem de competência da Escola Primária – Catecismo; Leitura; Escrita; as quatro operações e, depois da Restauração; Ortografia; Caligrafia; Gramática Francesa; Aritmética; noções de Geografia e Agrimensura:

> Na realidade é o latim, desde o início, que serve como única discriminação entre o primário, que não paga taxa, e os estabelecimentos que são obrigados a pagar essa tributação. O princípio geral mantido pelo Conselho da Universidade é: *"Todos os alunos admitidos em um estabelecimento onde se ensina o latim estão sujeitos ao imposto"*. O imposto sobre o latim desempenha um papel determinante na constituição do ensino secundário (Chervel, 1992: 103).

Dessa forma, sendo o papel da instrução Pública "fixar a sociedade para acabar com a revolução", era preciso distinguir dois tipos de ensino: o Primário, estendido em todo território e limitado em seus conteúdos, e o Secundário, reservado às classes ricas, constituindo o que Guizot denominaria depois de "cultura de classe média", uma vez que,

"desde que as luzes se espalharam, elas devem necessariamente acompanhar os mais dotados das classes superiores ou os mais ricos" (apud Chervel, 1992: 106).

Tal distinção, sustentada pela noção de que a sociedade francesa da Restauração deveria opor a um "primeiro grau" de ensino uma "segunda instrução dada nos estabelecimentos secundários", fez com que o adjetivo "secundário" entrasse em sintagmas novos, pois a partir de então a expressão "escola secundária" é substituída por "ensino secundário", "estudos secundários" ou "instrução secundária", associando-se também à "idéia de que há fundamentalmente três graus de instrução". Diante das críticas, que indicavam a necessidade de um ensino intermediário, "herdeiro mais moderno das escolas secundárias no estilo de Condorcet", sem Latim, mais científico e aberto ás Línguas Vivas, a solução encontrada por Guizot teria sido formulada na Lei de 28 de julho de 1833, segundo a qual um ensino sem Latim não poderia ser considerado "secundário", razão porque foram criadas as "escolas primárias superiores" (Chervel, 1992: 107-108).

Na legislação brasileira do século XIX, a primeira ocorrência da expressão "Instrucção Secundaria" encontra-se no artigo primeiro do Decreto de 2 de dezembro de 1837, assinado por Bernardo Pereira de Vasconcelos, que em nome do Regente Interino Pedro de Araújo Lima, depois Marquês de Olinda (1793-1870), converteu o Seminário de S. Joaquim em "collegio de instrucção secundaria", revogando assim, conforme o artigo 13, os Estatutos de 12 de dezembro de 1831[119] (CLIB, 1861b).

Mas esse tipo de ensino – bem como a idéia da divisão da Instrução Pública em três diferentes níveis, ou graus –, não era desconhecido no Brasil, pois havia sido objeto de alguma atenção desde o período joanino, como sugerem alguns projetos de lei da época. Tal é o caso da *Memoria sobre a reforma dos estudos da Capitania de S. Paulo*, redigida provavelmente em 1815 por Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1775-1844), irmão mais novo da tríade dos Andradas da Vila de Santos – sendo o mais velho José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) e o do meio Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva (1773-1845).

[119] A intenção do Decreto dessa mesma data assinado por Lino Coutinho, e com o qual foram publicados os referidos Estatutos do Seminário de S. Joaquim, conforme o preâmbulo da lei, era fazer com que o Estabelecimento voltasse a ser destinado à sustentação e ensino dos meninos órfãos e desvalidos, uma vez que vinha sendo "obstruido com moços já crescidos, que se applicam a estudos maiores e meramente especulativos" (CLIB, 1875).

Pela Carta Régia de 26 de abril de 1813, Martim Francisco obteve demissão de suas funções nos empregos da Fábrica Real de São João do Ipanema, planejada e desenvolvida por Frederico Varnhagem (1782-1842), conservando o título e honorários de Inspetor Geral. Em requerimento com data provável de 1815 ou 1816, pediu a D. João VI a nomeação para Diretor dos Estudos da Capitania de São Paulo, cargo por ele proposto, para o que supostamente havia anexado sua *Memória* (Ribeiro, 1945: 68-69).

No primeiro Capítulo, intitulado "Necessidade de uma instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; insuficiência da atual", o autor define o ensino público como "um dever do soberano para com os seus vassalos", devendo ser "igual e geralmente espalhado por todos os membros de qualquer Estado", sem prejuízo das diferenças individuais e sociais de sua clientela, uma vez que "nivela, pouco mais ou menos, suas faculdades intelectuais", aumentando-as, "sem prejuízo daqueles que a natureza dotou de uma organização mais feliz".[120]

Em seguida, o autor propõe uma espécie de divisão social dos estudos, mediante a "Divisão da instrução pública em três partes, deduzida de considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diverso grau que a sociedade exige de seus membros". Assim, especifica o que chama de "leis especiais de instrução", definindo suas espécies. A primeira deveria ser destinada a ensinar "aquelas verdades que são úteis e necessárias a todos, qualquer que seja a sua profissão, ou gosto, atendendo ao grau de sua capacidade"; a segunda, por sua vez, teria por fim os "estudos elementares de todas as matérias relativas a diversas profissões da vida"; e a terceira, "puramente científica", deveria "formar os homens destinados pela natureza ao melhoramento da espécie humana por meio de novas descobertas, seu adiantamento, e multiplicação", acrescentando o autor que "esta última espécie não será, por ora, objeto desta discussão".

Os "estudos do segundo grau de instrução", tratados no capítulo nono, compreenderiam: 1) as noções fundamentais da Gramática Latina, juntando-se a ela o ensino da Língua Francesa, "no que pode despender-se dois anos"; 2) Metafísica, Lógica e Moral; 3) "as ciências físicas fundadas na observação e experiência"; 4) as Matemáticas e

[120] O texto da *Memoria*, com ortografia e pontuação atualizadas, encontra-se anexado ao livro de Ribeiro (1945).

parte das Ciências Físicas, "fundadas no cálculo"; 5) e a História e a Geografia, "juntando-se a elas retórica, ou a arte de exprimir idéias". No parágrafo primeiro, Martim Francisco justifica o pouco tempo dedicado ao estudo da Gramática Latina em seu Plano de Estudos, propondo como complemento de sua aprendizagem o estudo da Língua Francesa, "língua geral, e mais útil pelas muitas verdades necessárias ao bem do país, que podemos escolher dos escritos dos seus sábios":

> Se a morte de um povo, trazendo consigo a morte de suas descobertas e trabalhos, torna o estudo de sua língua ainda muito mais inútil; e o soberano, na instrução de seus vassalos, só deve fazer crer, o que é provado, e nunca as opiniões de sábios de outros países; se em toda conduta da vida, a razão, e observação deve ser o único fanal das ações humanas, e nunca o exemplo dos outros povos; se finalmente o conhecimento da língua latina só contribui a fazer-nos admirar alguns homens de gênio da antiguidade, como Cícero, Virgílio, Horácio, Lívio, Tácito, Salústio e Plínio; então o ensino desta língua, estudo verdadeiramente de luxo, não pode ter lugar em um plano de instrução geral. Mas atendendo a necessidade de melhor desenvolver, e arraigar os primeiros rudimentos da gramática, dados no primeiro grau de educação; refletindo na precisão habitual, que delas têm, os que se destinam à vida eclesiástica e outras profissões, pelo sistema dominante de nossas instruções particulares; cedendo mesmo ao imperioso prejuízo da Nação nesta parte, admito uma aula de língua latina contanto que a ela se ajunte o estudo da francesa (apud Ribeiro, 1945: 101-102).

Como se vê, Martim Francisco tinha em vista o caráter utilitário da "instrução geral", razão por que considera inútil o aprendizado da Língua Latina, que só contribuiria para fazer-nos admirar os "homens de gênio da antiguidade", deixando de lado tudo aquilo que, em consonância com o primado da razão e da observação, poderia ser "provado", isto é, experimentado, o que nos remete à sua formação de Matemático oriundo da Universidade reformada de Coimbra.

Em 15 de novembro de 1816, a *Memoria* obteve um parecer de Luiz José de Carvalho e Mello, futuro Visconde da Cachoeira, incumbido anos depois da redação dos Estatutos dos Cursos Jurídicos. Dirigido ao Marquês de Aguiar, Ministro dos Negócios do Brasil, o parecer tratava a *Memoria* em tom apologético, exaltando sua clareza, método e "belíssima locução", no que afirmava que o Plano era "mais vasto, mais científico, e mais universal, do que o método até agora usado e instituído pelas Leis, que regularam o ensino público nas escolas menores".[121]

[121] Este documento também se encontra anexado ao livro de Ribeiro (1945).

No entanto, Luiz José de Carvalho e Mello declarou-se desfavorável ao Plano elaborado por Martim Francisco, justificando sua negativa pela necessidade de se revogarem leis já em execução, para o que deveriam preceder "maduros e circunspectos exames e uma legislação ampla e geral". Ademais, argumentava, havia a impossibilidade de "se acharem Professores com os conhecimentos e préstimos que se requer", dispostos a receber os pequenos ordenados oriundos do Subsídio Literário. O parecerista termina o texto indicando as idéias do autor para uma futura consideração, em melhor oportunidade, "por muito puras, filosóficas e judiciosas".

No "post-scriptum" do livro de Ribeiro (1945: 88-89), que é a sua Tese de Cátedra para a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, há uma informação bastante significativa a respeito da *Memoria*, do ponto de vista de sua autoria, ou suposta originalidade. Na defesa da Tese, um dos Examinadores, o professor Paul Arbousse Bastide, cotejou o texto de Martim Francisco com alguns trechos das memórias escritas por Condorcet (1743-1794) em "sur l'instruction publique", publicadas nas *Ouvres de Condorcet* (1847), de A. Condorcet O'Connor e M. F. Arago, Tomo VII, chegando à conclusão de que o intelectual santista havia reproduzido, ou transcrito, em grande parte, vários trechos do autor francês, tendo o cuidado de suprimir palavras como "egalité" (igualdade) e de substituir "cidadãos" por "vassalos".

Entretanto, é preciso relativizar as noções de plágio e autoria em obras pedagógicas do gênero, pois nelas muito menos importante é a originalidade das idéias do que o modo como elas podem ser copiadas, imitadas, adaptadas, apropriadas ou manipuladas em função das condições sócio-poíticas em que são produzidas, ou do público para o qual são dirigidas. Ademais, o texto de Condorcet, na época de Martim Francisco, encontrava-se disponível na *Bibliothèque de l'homme publique* (1791), obra de referência entre os "homens de lettras" do período, o que sugere que Martim Francisco estava bem consciente do seu papel de divulgador.

Na ocasião dos debates da Assembléia Nacional e Geral Constituinte de 1823, a Comissão de Instrução Pública – composta por Martim Francisco, Antonio Rodrigues Velloso d'Oliveira, Belchior Pinheiro d'Oliveira, Antônio Gonçalves Gomide e Manoel Jacinto Nogueira da Gama – apresentou, na sessão de 16 de junho, uma proposta para estimular os cidadãos a formarem um tratado completo de "educação physica, moral e

intellectual para a mocidade brasileira", visando premiar o vencedor com a condecoração da Ordem Imperial do Cruzeiro. Foi por essa época que a *Memória* de Martim Francisco voltou a ser objeto de discussão, obtendo, como era de se esperar, um parecer favorável da comissão:

> A Comissão de instrucção publica examinando a memoria oferecida pelo illustre membro desta assembléa o Sr. Martim Francisco Ribeiro de Andrada, e por elle feita, ha muitos annos, para a reforma dos estudos menores da provincia de S. Paulo, reconhecendo nella um verdadeiro methodo tanto de ensinar, como de aprender, pelo arranjamento analytico, com que se classifica o começo e o progresso gradual dos acontecimentos humanos, e pela indicação que faz das materias que successivamente devem ser ensinadas, do methodo a seguir, da escolha dos compendios e sua composição, lamenta os males que tem soffrido a instrucção publica pela falta de publicação e adopção de um tão luminoso systema em todas as provincias do Brasil; e é de parecer:
>
> 1.º Que seja recebido por esta assembléa, com especial agrado, um offerecimento tão interessante á educação publica.
>
> 2.º Que se mande imprimir a sobredita memória, fazendo-se a despesa pelo thesouro publico, para que quanto antes possa servir de guia aos actuaes professores e de estimulo aos homens de lettras para a composição de uma adequada fórma á instrucção publica (APB, 1874).

O governo, pelo que sugere um parecer da Comissão de Instrução Pública de 30 de julho de 1827, relativo a um "projecto de instrucção publica já impresso e admittido por esta câmara" (APB, 1982b: 324), foi de fato impresso, mas acabou sendo abandonado em prol das discussões acerca da criação das Universidades. O motivo do abandono do Plano de Martim Francisco prende-se à queda dos Andradas, uma vez que o parecer data de 7 de julho de 1823 e a demissão dos irmãos, acusados de traição, de 17 do mesmo mês (Ribeiro, 1945: 72), diferentemente do que afirma Primitivo Moacyr (1942: 33), que justifica tal abandono pela quantidade de matérias mais urgentes que estavam na pauta de discussão da Assembléia.

Ainda em 1816, Francisco de Borja Gastão Stockler (1759-1829), Tenente-General dos Exércitos de Sua Majestade, a pedido de Antônio de Araújo de Azevedo, o Conde da Barca, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, havia também proposto um "Projecto sobre o modo de organisar e estabelecer a instruccção pública no Reino do Brasil" para D. João VI, dividindo-a em quatro graus – Pedagogias, Institutos, Liceus e Academias –, para isso retomando, de certa forma, o ideário de Condorcet, que no seu "Relatorio e projeto de decreto sobre a organização geral de

instrução pública" apresentado à Assembléia Legislativa em abril de 1792, dividia os graus de instrução em cinco: as Escolas Primárias, Secundárias, Institutos, Liceus e a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes (Braga, 1898: 129-130). O Plano, escrito em 1799, foi apresentado primeiramente à Academia Real das Ciências de Lisboa. O próprio autor, em nota de uma de suas *Poesias líricas* (1813), faz referência a essa ocasião:

> Foi por extremo notavel a Sessão extraordinaria da Academia real das Sciencias, em a qual o Plano e projeto de que se trata foi reprovado por uma mal pronunciada maioria de votos influidos, ou antes extorquidos pelos descompassados clamores do Ministro de estado mencionado em a nota precedente [o Marquês de Ponte de Lima], e dados em consequencia da rapida leitura de uma obra que para ser justamente avaliada carecia de uma vagarosa e reflectida meditação (apud Braga, 1902: 8).

Apontado como sectário das idéias francesas, Stockler, depois Marquês de Belas, perdeu seu lugar de Lente na Academia Real de Marinha em 1810, indo pedir auxílio a D. João no Rio de Janeiro, onde ocupou o lugar de Desembargador do Paço, Censor Régio e escreveu um livro de poesias, em 1813. Três anos depois, o Conde da Barca o encarregou de elaborar um Plano Geral de Instrução para o Estado do Brasil, ocasião em que voltou a apresentar seu antigo projeto, agora retocado. A primazia que o autor conferia à Academia Real das Ciências de Lisboa, e que teria suscitado a oposição da Universidade de Coimbra, passava para uma projetada Sociedade Real das Ciências e Artes do Rio de Janeiro, órgão dirigente de toda Instrução Pública no Brasil (Braga, 1902: 9).

De acordo com seu Plano, a Instrução Nacional deveria ser dividida em quatro graus: 1) Pedagogias: escolas gratuitas para ambos os sexos onde seriam ensinados os conhecimentos básicos, ou elementares: Leitura, Escrita, Aritmética e rudimentos da Física, Economia e Moral; 2) Institutos: nesse grau, que teria duração de três anos, seriam desenvolvidos os conhecimentos anteriores por meio da aplicação de princípios da Química, Física, Agricultura, Botânica e Zoologia, Comércio e Direito Natural; 3) Liceus: Escolas Preparatórias para o estudo geral ou especial das Ciências, cujas matérias de ensino eram: análise das faculdades e operações do Entendimento, Gramática Geral, Retórica, Línguas Clássicas, Língua Vivas, européias e orientais, Diplomática[122], Numismática,

[122] Segundo definição de João Pedro Ribeiro (1758-1839), nas *Dissertações chronologicas e criticas* (1810-1836), Tomo IV, Diss. X, p. 4, a Diplomática era "uma sciencia, que tem por fim mostrar-nos a verdade, ensinando-nos a avaliar os documentos antigos, definindo os gráos de probabilidade que os faz acreditar por

Hermenêutica, Geografia, Cronologia e História; 4) Academias: estas seriam divididas em quatro classes: Ciências Matemáticas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Literatura e Belas Artes (apud Braga, 1902: 9-10). O Plano, como em Portugal, foi rejeitado também no Brasil:

> Este importantissimo *Plano*, que em Portugal fôra rejeitado em uma sessão da Academia Real das Sciencias, pela sua perigosa novidade sugerida pelo *espirito revolucionario*, no Brasil encontrou egual opposição dos elementos conservadores; não foi levado á pratica pela hesitação sobre se devia executar-se na capital do Rio de Janeiro, se em San Paulo, como clima mais temperado, expediente mesquinho dos que temiam que por um tal systema de instrucção deixasse de ser colonia portugueza (Braga, 1902: 11-12).

Seja como for, o certo é que o tema do Ensino Secundário, depois de abandonado o projeto de Martim Francisco na Assembléia Constituinte de 1823, voltou a ser discutido no Brasil com mais freqüência somente na década de 1830, quando se impôs a necessidade da organização e controle das Aulas Preparatórias aos Estudos Maiores, especialmente aos recém-criados Cursos Jurídicos. Conforme os discursos da época, as principais dificuldades de sua instituição advinham de um problema fundamental: a carência de espaços físicos onde pudessem ser reunidas aquelas Aulas, problema esse que não se restringia aos Estudos Menores, pois, em termos administrativos, representava a reformulação do orçamento do Estado para um investimento que só traria retorno a um prazo muito longo: a construção de prédios ou edifícios dedicados à Instrução Pública, acompanhada do provimento de professores, secretários, porteiros e demais lugares exigidos para cada Estabelecimento.

Tal foi o caso da Instrução Primária, que não chegou, durante o Império, a ter Estabelecimentos a ela destinados, pois a expressão “Escolas de Primeiras Letras”, oriunda dos tempos pombalinos, não implicava um prédio ou casa especialmente dedicada à instrução elementar, mas simplesmente professores ou professoras que exerciam o magistério em suas próprias residências, como faziam os Professores Públicos e particulares de Latim e Línguas Vivas. Da mesma forma, as poucas “Casas de Educação” particulares, quando providas dos móveis, armários e demais instrumentos ou materiais

---

genuinos, ou suspeitos, e portanto como provas opportunas, ou ineptas, não só dos fatos meramente historicos, mas daquelles que possam interessar o nosso patrimonio, ou as nossas prerrogativas, esta sciencia, digo, parece que por si mesma se recommenda. Sem ella não poderemos muitas vezes defender-nos de hum impostor, que com hum titulo falso procure expoliar-nos do que nos pertence por todos os Direitos” (apud Ribeiro, 1871: 343).

necessários, dificilmente abrigavam grupos de mais de trinta alunos, por exemplo, os quais exigiriam sua divisão em Classes e o uso de Compêndios ou Postilas, dentre outros requisitos.

Assim, é importante lembrar que a primeira lei do país a tratar especificamente daquelas Escolas, a de 15 de outubro de 1827, estabelecia no artigo quarto que as Escolas das capitais das Províncias, Vilas e Lugares mais populosos do Império seriam de Ensino Mútuo[123], determinando no artigo seguinte que se aplicassem "os edificios, que houverem com sufficiencia nos lugares dellas". Na década de trinta, a crítica principal a esse tipo de Escola, segundo os relatórios ministeriais, tinha como objeto a carência dos edifícios necessários para abrigar a grande quantidade de alunos. O declínio do método, que a partir da década seguinte restringiu-se às Escolas anexas às Academias Militares, significou também o abandono, pelo governo – ou pelo menos pelo Ministério do Império –, do ensino das Primeiras Letras, ficando este sujeito, com o Ato Adicional de 1834, às iniciativas provinciais – geralmente limitadas ao provimento de Cadeiras e fixação de ordenados, não compreendendo a construção de prédios escolares.

Dessa forma, o tema da Instrução Secundária aflora na medida em que existe uma necessidade material de se construir prédios nos quais pudessem ser reunidas as Aulas Avulsas, ou Preparatórias, para melhor controle daqueles que haveriam de estudar nas Academias do Império. É o que nos deixam ver os insistentes pedidos dos ministros para que se reunissem as Aulas Avulsas num só edifício, na Corte e nas Províncias. Não é coincidência o fato de que, na mesma época, voltasse ao debate, na Câmara e no Senado, a idéia de uma Universidade na Corte.

Esta segunda parte do trabalho pretende mostrar que a disposição do parlamento e do governo em reunir as Aulas em Estabelecimentos e mesmo em repartir os graus ou tipos de ensino – excluindo de sua agenda a "Instrução Primária", cujo tema voltará ao debate político somente na década de setenta –, para além de refletir a adoção de idéias

[123] O método de Ensino Mútuo é atribuído ao reverendo escocês Andrew Bell (1753-1832), que o teria concebido e elaborado quando diretor de um Colégio para a educação dos órfãos dos militares britânicos, fundado em Madrasta em 1786 pela Companhia das Índias. Não tendo Mestres bastantes para auxiliá-lo, aproveitou os próprios Discípulos, fazendo com que os mais desenvolvidos ensinassem aos iniciantes. Regressando a Londres, publicou uma obra sobre o método em 1797. No ano seguinte, o "quaker" ("quacre") Joseph Lancaster (1778-1838) fundou uma escola segundo tal sistema, aperfeiçoando-o, o que lhe teria angariado a autoria do método, bem como sua denominação, ao serem divulgadas suas obras (Braga, 1902: 31).

estrangeiras num processo de "transplantação cultural" atrasado e mal sucedido, como quer Silva (1969)[124], respondeu a exigências muito bem delimitadas politicamente, pois o investimento de verbas públicas na construção daqueles Estabelecimentos era motivado pela necessidade de maior controle daqueles que se preparavam para ingressar nas "instituições litterarias" – os Cursos Jurídicos – tidas pelo governo como fundamentais para difundir a Civilização:

> Mas difundir a Civilização consistia, de outro lado, em garantir a adesão a uma Ordem, que se alicerçava no nexo colonial e na existência da escravidão, de um determinado conjunto de homens livres que não derivavam diretamente dela, embora dela não deixassem de depender: notários e subdelegados de polícia; pequenos comerciantes e empregados públicos; clérigos e professores; e até um Cândido Neves – personagem do conto 'Pai Contra Mãe' de Machado de Assis – que, premido pela pobreza, tornara-se 'pegador de escravos fugidos', passando a sentir-se 'bastante rijo para pôr ordem à desordem' (Mattos, 1994: 269).

Assim, tem o objetivo de verificar o modo como a Instrução Secundária relacionou-se com o projeto político do Partido Conservador, em seu intuito de formar os espíritos e preparar as carreiras dos que teriam, mais tarde, com o Grau de Bacharel em Letras, livre acesso aos cursos superiores do Império. Interessa, nesse processo, identificar e analisar as mudanças de finalidade do ensino das Línguas Vivas, que além de seu papel instrumental, de meio pelo qual se alcançava um determinado fim: ler, compreender e traduzir as obras militares, médicas, jurídicas ou comerciais, isto é, "scientifficas", como então se dizia, passaram a ter um estatuto literário e, já no final do século, "prático", num momento em que o conceito e os pressupostos positivistas de Ciência entram para a ordem do dia. Tais mudanças são marcadas pelo ganho e progressiva perda do estatuto literário das Línguas Vivas, que ocorre paralelamente à instituição do ensino das Literaturas Estrangeiras no país, quando aquelas Línguas passam a ser justificadas, nos Planos de Estudos, como meios

[124] Ao conceituar a "educação secundária" como um "processo educativo que corresponde à adolescência, ou que se superpõe à educação *primária* ou *elementar*" e como um tipo de ensino caracterizado por uma finalidade específica, "no sentido de uma necessidade social a atender", Silva (1969: 33) afirma que a história da educação brasileira nada mais é do que uma série de tentativas frustradas de "transplantação cultural" de idéias e instituições européias – principalmente francesas –, a começar pelos jesuítas, que para cá trouxeram o ensino clássico pós-renascentista, passando pelo interregno das reformas pombalinas, que "pouco representou enquanto mudança substancial do sentido de nossa evolução pedagógica", até as idéias liberais associadas ao movimento de independência.

de “communicação do pensamento”, mediante a escrita e a fala, contribuindo assim para o desenvolvimento intelectual do aluno.

2. O COLÉGIO DE PEDRO II

Embora o Ato Adicional de 1834 seja tido como um marco a partir do qual começaram a aparecer nas Províncias as primeiras tentativas de reunião das Aulas Avulsas em Liceus ou Ateneus, como o Ateneu do Rio Grande do Norte, criado em 1835, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, em 1836 (Haidar, 1972: 22), já em 1832 o Decreto de 7 de agosto, transformando o Seminário de Olinda em Colégio Preparatório das Artes do Curso Jurídico, fazia alusão ao Liceu do Recife (CLIB, 1877a). Em 1827, como vimos, Feijó havia apresentado um projeto de lei visando criar “cursos de estudos elementares” em cada Província do Império com Cadeiras que incluíam as matérias exigidas nos Exames Preparatórios aos Cursos Jurídicos. No mesmo ano, uma referência ao termo “Liceu” aparece num discurso de Clemente Pereira da sessão de 31 de agosto, no qual, justificando a classificação das matérias daqueles cursos em quatro anos, que lhe pareciam suficientes, pela simplificação do ensino que poderia acarretar, o deputado português menciona o exemplo dos Liceus europeus:

> E’ preciso, senhores, que tenhamos em vista que um estudante não vai buscar a perfeição nas sciencias quando se matricula em um lyceu. Dahi ninguem sahe erudito, nem completo nos ramos que estudou. Alli adquirem-se sómente principios e os rudimentos das sciencias. Dahi vêm os esforços, que nestes ultimos tempos tem feito os sabios da Europa para simplicar [sic] o ensino, limitando-o sómente ao [sic] principios geraes, mas essenciaes das sciencias, e deixando ao alumno a applicação desses principios ás hipotheses ou proposições particulares: e isto tanto nas sciencias positivas, como nas naturaes (APB, 1982: 326).

Independente da maneira como era concebida a idéia de um Liceu, ou de um Ateneu, nas diferentes Províncias do Império na década de 1830, tais Estabelecimentos, vinculados que estavam, depois de 1834, às verbas provinciais, dificilmente poderiam se manter com prédio próprio, móveis, armários, aparelhos, diretor e um corpo docente e administrativo, razão por que, quando conseguiam sair do projeto e se efetivar, tinham duração efêmera, contribuindo para seu insucesso, além da referida falta de fundos, a

concorrência da via mais fácil de acesso aos Estudos Maiores: as Aulas Preparatórias, que às vezes, como os próprios ministros relatavam, duravam apenas alguns meses.

Baseada em relatório do poeta e professor do Colégio de Pedro II Gonçalves Dias (1823-1864), encarregado de inspecionar o estado da Instrução Pública das Províncias do Norte em 1851, Haidar (1972: 22) afirma que os Liceus Provinciais, ao serem criados, "nada mais eram do que um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício", conservando essa estrutura até a década de cinqüenta. Segundo o autor dos *Primeiros cantos* (1847), em seu relatório, cada aluno, em tais Liceus, "estuda o que quer e como quer (salvo uma variável subordinação de matérias), concluindo seus estudos no tempo em que pode" (apud Haidar, 1972: 22-23).

O Decreto de 2 de dezembro de 1837, ao converter o Seminário de S. Joaquim do Rio de Janeiro em "collegio de instrucção secundaria", parecia fazer uma opção por este termo específico, em contraposição a Liceu ou Ateneu, como nota Gasparello (2004: 49-50), pois no ano anterior o Ministro do Império, em seu relatório apresentado à Assembléia Legislativa, propunha a criação de um Liceu na Corte, onde fossem "reunidas as Escolas, e fixados os Compendios, assim como a disciplina economica, e tudo debaixo das vistas de hum Director", no intuito de preparar a mocidade para as "Escolas Maiores" (RM, 1836: 9). No ano seguinte, na sessão de 22 de julho da Câmara dos Deputados, Paulo Barbosa apresentou um projeto de criação de um Liceu de Humanidades na Corte com o mesmo objetivo (Haidar, 1972: 97).

Para Gasparello (2004: 50-52), o governo teria optado pelo termo "Colégio" porque "Liceu", conforme o *Diccionario da lingua portugueza* (1789) de Antonio Moraes e Silva, tinha o sentido de "aula de ensino científico", o que associava o Estabelecimento a uma concepção moderna e republicana, diferentemente de "Colégio", que designava uma cultura clássica e "desinteressada". Tal distinção, no entanto, não se aplica ao caso brasileiro, se considerarmos as Aulas de "ensino científico" dos Colégios Militares criados durantes os períodos pombalino e joanino, cujo modelo era o Colégio Real dos Nobres de Lisboa. Por outro lado, a autora tem razão ao caracterizar os Colégios como Estabelecimentos de Instrução e Educação, no sentido de "formação moral", uma vez que sua clientela era composta de alunos meio-pensionistas ou internos, sob o rígido controle do

Reitor, professores e inspetores, ao contrário dos Liceus ou Externatos, nos quais os alunos permaneciam apenas durante o tempo das lições.

Com efeito, era isso que Bernardo Pereira de Vasconcelos queria dizer, em discurso pronunciado na inauguração do Colégio, quando afirmava que "a educação colegial é preferível à educação privada", cujos "especuladores astutos" enganavam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis de "rápidos progressos na educação de seus filhos" (apud Haidar, 1972: 99). O modelo do novo Estabelecimento, como o próprio Vasconcelos admitia, era francês, fato que lhe serviu até de defesa, em sessão de 19 de maio de 1838, na Câmara dos Deputados, perante as acusações de Manuel do Nascimento de que o seu discurso havia sido "fradesco":

> O discurso era meu mas o regulamento é alheio: em quase tôdas as suas disposições é copiado dos regulamentos dos colégios de França, apenas modificado por homens que gozam da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições dêsses estatutos (apud Haidar, 1972: 99).

Quanto à acusação de "fradesco", o ministro argumentava que o regulamento francês, tendo sido concebido ou restaurado por Napoleão Bonaparte, tinha como objetivo criar Militares, e não Frades. Em 1846, quando os deputados brasileiros voltaram a discutir a respeito da necessidade da criação de um Liceu Nacional, separado do Colégio de Pedro II e destinado aos alunos externos, a origem francesa do novo Estabelecimento voltou a ser referida no discurso de D. Manoel de Assis Mascarenhas, representante da Província de Goiás, em sessão de 28 de julho daquele ano:

> Eu julgo que o collegio de Pedro II foi modelado pelos collegios que existem em outros paízes, principalmente em França; uma parte de seus estatutos me parece que foi copiada dos estatutos que regem collegios desta ordem em Paris; não sei mesmo se assim se exprimio o nobre ministro que deu impulso a este estabelecimento (APB, 1983b: 342-343).

O Decreto de 2 de dezembro de 1837 dispunha sobre os empregados do Colégio (art. 4.º) – Reitor, Síndico ou Vice-Reitor, Serventes, Professores, Substitutos, Inspetores dos Alunos, Capelão, que seria também Professor de Religião, e "hum Medico e Cirurgião de partido" –; a matrícula dos alunos internos e externos (art. 7.º), incluindo os honorários a serem pagos "a titulo de ensino" (art. 9.º) – fixados somente pelos Estatutos, que iriam

também determinar o número de professores e outras disposições relativas à administração (art. 12) –; e a admissão gratuita de até onze alunos internos e dezoito externos (art. 11). As matérias do ensino do novo Estabelecimento estavam dispostas no artigo terceiro:

> Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia (CLIB, 1861b).[125]

Os Estatutos, também assinados por Bernardo Pereira de Vasconcelos, foram baixados com o Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838. O caráter educativo, ou formador, da instituição já se deixa ver no Título I, que estabelece as competências dos empregados do Colégio, especialmente no Capítulo IV, dedicado aos professores. Estes seriam nomeados pelo governo, tendo preferência os que se achassem habilitados (art. 12), e deveriam cumprir determinadas regras de conduta, tais como entrar nas Aulas "vestidos decentemente" e antes dos alunos (art. 14), empregar igual desvelo na instrução de todos, sem distinção, e ensiná-los não só "as Letras, e as Sciencias, na parte que lhes competir", mas também os "deveres para com Deus, para com seus Pais, Patria e Governo" (art. 13). Quanto aos Substitutos, haveria três, os quais serviriam também de Inspetores de Alunos (art. 18) quando não estivessem substituindo algum professor em caso de falta ou impedimento ou ensinando nas Aulas que fossem subdivididas em razão do grande número de estudantes (art. 17). Os Inspetores, por sua vez, "em caso de necessidade" (art. 19), também poderiam ensinar, caso estivessem habilitados.

Os que pretendessem ser admitidos no Colégio deveriam ter entre oito e doze anos de idade, saber ler, escrever, contar as quatro primeiras operações da Aritmética e apresentar um atestado de bom procedimento dos professores ou diretores das escolas que houvessem freqüentado, além de um despacho de admissão dado pelo Reitor (art. 46). Segundo o artigo 20, os alunos seriam repartidos em Classes de trinta a trinta e cinco cada uma, organizadas, "quanto ser possa", pelos que fossem da mesma idade ou da mesma Aula. A vigia das Classes seria confiada aos Inspetores de Alunos (art. 51).

[125] No caso das Cadeiras de Latim, Grego, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Retórica, poderiam ser chamados "os Professores publicos desta Côrte" (art. 5.º), tendo seus vencimentos, segundo o artigo seguinte, uma parte fixa e outra proporcionada ao número de alunos (CLIB, 1861b).

Com relação ao ensino, objeto do Título III, o artigo 104 estabelecia que o Ministro do Império, ouvido o Reitor e os professores, formaria um catálogo das obras admitidas às Aulas do Colégio, as quais poderiam ser divididas em duas seções, quando o número de alunos excedesse sessenta, sendo forçosa sua divisão quando ultrapassasse noventa (art. 106). Mesmo devendo ser os mesmos os Compêndios e "livros de ensino" de ambas as divisões (art. 108), o Reitor teria todo o cuidado para que os alunos mais e menos hábeis fossem repartidos (art. 107), ficando os internos separados dos externos, que, por sua vez, seriam separados daqueles que pertencessem "a diversas Casas particulares de educação" (art. 109).[126]

Os estudos foram divididos em oito Aulas, as quais eram estudadas de forma decrescente, da oitava à primeira (art. 49), num total de oito anos de curso, e distribuídas em seis Tabelas (art. 117). A "Tabella Primeira", referente às Aulas 8.ª e 7.ª, isto é, aos dois primeiros anos, teria 24 lições por semana, sendo cinco de Gramática Nacional, Gramática Latina, Aritmética e Geografia e duas de Desenho e Música Vocal. A Tabela Segunda, relativa à Aula 6.ª (3.º ano), teria também 24 lições, sendo dez de Latinidade, três de Língua Grega, **uma de Língua Francesa**, Aritmética e Geografia, duas de História e Música e quatro de Desenho. As Aulas 5.ª e 4.ª (4.º e 5.º anos), dispostas na Tabela Terceira, teriam 25 lições semanais: dez de Latinidade, cinco de Língua Grega, e **duas de Língua Francesa**, **Língua Inglesa**, História, História Natural e Geometria.

A Aula 3.ª (6.º ano), representada na Tabela Quarta, teria também 25 lições: dez de Latinidade, cinco de Língua Grega e Álgebra, duas de História e Ciências Físicas e **uma de Língua Inglesa**. Na Aula 2.ª (7.º ano), objeto da Tabela Quinta, de trinta lições, as Línguas saíam de cena, dando lugar a dez lições de Filosofia e de Retórica e Poética, seis de Matemática e duas de Ciências Físicas e História. A Tabela Sexta, finalmente, referente à Aula 1.ª (8.º ano), era quase a mesma da anterior, com a diferença de que agora seria ensinada também a Astronomia, com três lições semanais (CLIB, 1863a).

Como se vê, o número de lições dedicadas às Línguas Francesa e Inglesa era o mesmo. O Francês era primeiramente estudado na Aula 6.ª (3.º ano), com uma lição semanal, juntamente com a Língua Latina (dez lições) e a Grega (três lições). Nos dois anos seguintes, isto é, nas Aulas 5.ª e 4.ª, o aluno continuaria o estudo da Língua Francesa, com

[126] O tempo das Aulas seria marcado por regimento interno (art. 110).

duas lições semanais, acrescentando-se o da Língua Inglesa, também com duas lições. Enquanto isso, continuaria a estudar Língua Grega (cinco lições) e começaria a aprender Latinidade[127]. Na Aula 3.ª (6.º ano), estudaria somente a Língua Inglesa, assistindo a uma lição semanal, juntamente com Latinidade (dez lições) e Língua Grega (cinco lições)[128]. A distribuição dos dias e horas dos estudos seria feita pelo Conselho Colegial e aprovada pelo Ministro do Império (art. 118), e sua divisão, bem como o "movimento dos Alumnos", ficaria determinada no Regimento interno (art. 119).

Os materiais necessários para o exercício das Aulas não deixaram se ser previstos pela lei, pois, para facilitar o ensino, o Reitor faria colocar nas respectivas Aulas "Taboas Chronologicas, Cartas Geographicas, e quaesquer mappas" (art. 105). Haveria também no Colégio uma biblioteca com livros escolhidos pelo Reitor e aprovados pelo ministro (art. 146), além de "um Gabinete de Physica, um Laboratorio de Chimica, e uma colleção elementar dos productos dos tres Reinos vegetal, mineral, e animal" (art. 151). O artigo 154 estabelecia ainda que o Ministro do Império, sobre informação do Reitor e a pedido dos professores, poderia organizar "a lista dos objectos, que convier completar, adquirir, concertar, ou substituir" (CLIB, 1863a). Quanto ao prédio da instituição, que seria a materialização desses dispositivos legais, nada como a descrição do romancista de *A moreninha* (1844) e Professor de História do Brasil do Colégio a partir de 1858, o Dr. Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), em *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro* (1862-1863):

> Ligado à Igreja de S. Joaquim, o edifício do antigo seminário, e hoje do externato, se mostra com dois pavimentos, um térreo e outro superior, abrindo-se neste duas janelas de grades de ferro para a Rua Larga de S. Joaquim, e algumas outras iguais para um pátio murado que oferece uma pequena face para aquela rua e outra muito maior para a Rua da Imperatriz, estendendo ainda o edifício uma terceira face pela Rua da Prainha.
>
> Uma porta igual às da Igreja, conservando ainda, como recordação do passado, as armas do príncipe dos apóstolos, dá entrada para a portaria do colégio, pequena, porém muito decente.

[127] Latinidade, aqui, tem o sentido que lhe dá Verney (1949: 169-192), na Carta Terceira do seu *Verdadeiro methodo de estudar* (1746): o estudo dos clássicos latinos.

[128] Sobre o predomínio do ensino de Línguas Mortas no Colégio, bem como da "cultura litteraria" dos clássicos da Antiguidade, pronunciava-se Vasconcelos, em sessão de 15 de julho de 1837 na Câmara dos Deputados: "é assentado pelos primeiros ideologistas, pelos professôres que mais observam a marcha da inteligência que assentem 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" (apud Haidar, 1972: 100).

> A portaria do Imperial Colégio de Pedro II era o mundo do velho Manoel Babo Rebelo, porteiro contratado no princípio, talvez em janeiro de 1838, e conservado nesse lugar até o último dia de sua vida, no ano de 1855 (Macedo, 1991: 168-169).

Nas "Disposições Geraes" dos Estatutos (Título V) estava o diferencial que fazia do Colégio o principal Estabelecimento de Instrução Secundária do Império: a concessão do "Diploma de Bacharel em Letras" aos alunos que fossem aprovados em todas as matérias (art. 234). Conforme o artigo seguinte, o portador deste título estaria desobrigado de fazer Exames de Preparatórios para entrar nas "Academias do Imperio", bastando a apresentação do diploma para ter seu ingresso garantido. Tal determinação, no entanto, ficava dependente da aprovação do Poder Legislativo (CLIB, 1863a).

Segundo Macedo, os meses que antecederam a inauguração do Colégio foram bastante movimentados, mostrando Vasconcelos muito empenho em ver as obras acabadas. Mesmo estando atarefado com as pastas do Império e da Justiça, e acometido de uma paralisia dos membros superiores e inferiores, o ministro aparecia diversas vezes no Estabelecimento. Os primeiros Professores – todos ilustres personagens da época –, segundo o autor, foram nomeados em 29 de abril de 1838, iniciando-se as Aulas no dia 2 de maio do mesmo ano[129]:

> Os primeiros professores nomeados foram: de História Natural e Ciências Fisicas, o sr. Dr. Emílio Joaquim da Silva Maia; História e Geografia, o sr. Dr. Justiniano José da Rocha; de Grego e de Retórica, o sr. Dr. Joaquim Caetano da Silva; de Inglês, Diogo Maze; de Francês, Francisco Maria Piquet; de Filosofia, o sr. Dr. Domingos José Gonçalves Magalhães; de Latim, o sr. Jorge Furtado de Mendonça; de Desenho, o sr. Manoel de Araujo Porto Alegre; de Música, o sr. Januário da Silva Arvelos (Macedo, 1991: 160).

Apesar dessa informação de Macedo, o relatório de 1839 do ministro Francisco de Paula Almeida e Albuquerque, ao tratar do recém fundado Colégio de Pedro II, não menciona a Aula de Língua Inglesa dentre as que estiveram em atividade no ano anterior, incluindo, por outro lado, uma outra não referida pelo romancista: a de "Grammatica Portugueza":

> Durante o anno passado estiverão em actividade as Aulas de Arithmetica, Grammatica Portugueza, Franceza, Latina, e Grega, Historia, Geographia, Desenho, e

[129] Segundo Haidar (1972: 98), a solenidade de inauguração do Colégio ocorreu a 25 de março de 1838.

> Musica, e foi grande o numero de alumnos, que obtiverão premios, e menções honrosas. O Governo mandou imprimir algumas obras, que são necessarias para o ensino nas referidas Aulas, e passar, por emprestimo, para o dito Collegio alguns exemplares de outras, que existem duplicadas na Bibliotheca Publica, assim como alguns productos naturaes, machinas, e instrumentos dos que se achão tambem duplicados no Museu Nacional (RM, 1839: 11-12).

Dentre as obras que o Governo havia mandado imprimir, não havia nenhuma Gramática Inglesa ou Francesa, ou mesmo Latina ou Grega, embora Vasconcelos, em constante relação com o bispo Reitor, conforme a Memória Histórica do Colégio, se preocupasse muito com a adoção de Compêndios, aprovando "para o ensino da História Universal a tradução do livro de Porzon e Caiz para a História Antiga e o compêndio de Derozoir e Dumont para a História Romana" (Haidar, 1972: 101). Para o da Física, segundo a mesma autora, baseada em Escragnolle Dória (1937), o ministro mandou que se adotasse "Barruel, reduzido a quadros pelo cônego Vieira Goulart, indicado o Compêndio de Lacroix para o estudo da Geometria" (Haidar, 1972: 102). Em seu relatório de 1838, Vasconcelos vangloriava-se do número de alunos matriculados e do público merecimento do Colégio, referindo-se a alguns Compêndios que haviam sido oferecidos por seus autores para serem usados no Estabelecimento:

> O Bacharel Justiniano José da Rocha offereceo em manuscripto um Compendio por elle composto para o ensino da Geographia no dito Collegio; e o Capitão de Fragata Francisco de Paula Leal tambem offereceo hum numero de exemplares já impressos de outro por elle organisado para o ensino da Arithmetica (RM, 1838: 16).

Segundo o ministro, outros donativos haviam sido feitos ao Colégio, como o da "Sociedade fundadora do Theatro da Praia de D. Manoel", que havia doado a quantia de dois contos de réis, além de seis bilhetes em cada uma das quatro Loterias que lhe foram concedidas, e a "Sociedade do Theatro Constitucional Fluminense", que doou a nona parte do produto líquido de Loterias semelhantes, e também de seis bilhetes de cada uma delas, obrigando-se a manter uma Cadeira de Música e outra de Declamação. O governo, segundo Vasconcelos, empregaria "desvelada sollicitude" em aumentar e aplicar, da maneira mais proveitosa, o patrimônio do Estabelecimento, usando de todos os meios de que dispunha para a conclusão de suas obras (RM, 1838: 16). Dois anos mais tarde, por oferecimento do "Cidadão Brasileiro" Joaquim Roussel, as Cadeiras de Inglês e Francês ganharam um

"Substituto gratuito", conforme as palavras do ministro Candido José d'Araujo Vianna, em relatório de 1841 (RM, 1841: 13).[130]

2.1. A CRIAÇÃO DA CADEIRA DE ALEMÃO

O relatório da Repartição dos Negócios do Império de 1840, assinado pelo ministro Francisco Ramiro d'Assis Coelho, é um registro emblemático dos tópicos que iriam guiar os debates e a legislação sobre Instrução Pública na década seguinte, a começar pela fusão dos diversos Estabelecimentos de Estudos Maiores em uma "Universidade na Capital do Imperio", providência tida como "de maior importancia em beneficio das Sciencias, e da mocidade Brasileira". Com relação aos Estudos Menores, Assis Coelho enfatizava a urgência da organização das Aulas Preparatórias anexas aos Cursos Jurídicos e à necessidade de se criarem Estabelecimentos de Instrução Secundária nas capitais das principais Províncias do Império, todos com o mesmo regulamento, sujeitos a uma Diretoria Geral na Corte. Quanto às Faculdades de Medicina, apontava o ministro a falta de Substitutos, censurando o fato de serem "mui poucos" os Preparatórios exigidos dos candidatos a Estudantes Médicos, a seu ver, era indispensável a inclusão da Língua Grega e da Inglesa, da Geografia e da Álgebra como matérias obrigatórias[131]:

> O conhecimento da Lingua Grega he indispensavel ao Medico, e ao Naturalista; e não menos indispensavel lhes he o conhecimento da Geographia, da Algebra, e mesmo da Lingua Ingleza. Sem a reunião destas preliminares aos mais, que se achão consignados na Lei, não se podem considerar bem habilitados para entrarem na Sciencia Medica os que a ella pretendem dedicar-se (RM, 1840: 11)

O relatório tratava também das Aulas de Comércio, exigindo para sua admissão o conhecimento das Línguas Francesa e Inglesa; da Academia das Belas Artes, propondo a criação de Estabelecimentos desse gênero nas principais Províncias do Império, bem como a concessão de bolsas para que nossos melhores artistas pudessem estudar na Europa; da Instrução Primária, defendo sua obrigatoriedade e Direção, pelo Governo Central, mediante

[130] Joaquim Roussel era professor particular das Línguas Inglesa e Francesa e de História e Geografia, conforme anúncio no Almanaque Laemmert de 1844 (AL, 1844).
[131] De acordo com a Lei de 3 de outubro de 1832, o candidato às Faculdades de Medicina poderia optar entre a Língua Francesa ou Inglesa.

a Inspeção, e criticando a carência de edifícios adequados para as Escolas de Ensino Mútuo, bem como a falta de capacitação docente; do Museu e das Bibliotecas Públicas e, finalmente; do estado da Instrução Pública nas Províncias, baseado nos relatórios de seus respectivos Presidentes.

Com relação ao Colégio de Pedro II, o qual ia "marchando com regularidade", o ministro faz referência a uma reforma de seus Estatutos, para a qual o governo havia nomeado uma comissão de "pessoas mui respeitaveis". Em seguida, saúda o importante serviço prestado pelo governo à mocidade brasileira: a criação de uma Cadeira de Língua Alemã, que seria regida por uma pessoa "em quem superabundão habilitações para bem desempenhar o magisterio", dando a conhecer à mocidade um mundo novo de conhecimentos:

> Todos tem noticia do grande desenvolvimento da Litteratura, e das Sciencias[132], em o Norte da Europa; mas rarisimas pessoas entre nós se podem aproveitar dos progressos do espirito humano naquella importante parte do Mundo, por faltar o conhecimento principalmente da Lingua Allemã, da qual não existe huma só Aula em todo o Imperio (RM, 1840: 12).

No ano seguinte, saiu o Decreto n. 62, de 1.º de fevereiro, assinado pelo ministro Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, alterando algumas disposições do regulamento de 1838. Considerando o tempo de seis anos (da 6.ª à 1.ª Aula) insuficiente para que os alunos pudessem adquirir as "noções das Artes, e Sciencias, que se ensinam no referido Collegio", e desnecessários os dois anos iniciais do curso (Aulas 8.ª e 7.ª), para os quais os estudantes ainda não se achavam aptos, "porquanto, supposto tenhão sufficientemente desenvolvida a memoria, não tem com tudo desenvolvido no mesmo gráo o raciocinio"[133], o ministro

[132] Note-se, aqui, a distinção já bem marcada entre Literatura e Ciências, antes indissociadas na expressão "bellas letras". Sobre o sentido do termo Literatura no século XVIII, escrevem Chervel e Compère (1999: 157): "uma imensa reviravolta de significados intervem nesse campo lexical, logo após a Idade Clássica. As *letras*, que designavam o conjunto do saber, incluindo também as ciências, têm de limitar seu sentido, por volta de 1720, às obras literárias. As *belas-letras*, que englobavam anteriormente até a Filosofia, evoluem igualmente em torno de 1750, em uma direção análoga. Quanto à *literatura* que, para Fontenelle (prefácio da *História da Academia das Ciências*, 1699), ainda compreendia todas as produções do espírito, inclusive as matemáticas, fixa-se no uso moderno, no decorrer da segunda metade do século".

[133] Esta segunda distinção, entre memória e raciocínio, aponta para uma questão pedagógica que atravessa todo o século XIX, uma vez que representa o confronto entre o ensino tradicional, cujo elemento fundamental da aprendizagem é a memorização, e o moderno, cujos pressupostos, traduzidos por Comênio, Rousseau ou Pestalozzi, penetram na escola francesa, segundo Chervel (1990: 200-201) – e também na brasileira, como veremos – sob diversas denominações, tais como "ensino intuitivo", "método intuitivo", "natural", "ativo",

decretava, no artigo primeiro, que o curso completo do Estabelecimento passaria a ser de sete anos. O artigo segundo determinava que cada lição não duraria mais de uma hora, e o terceiro que o ensino da Geografia, Matemática e Cronologia ficaria a cargo do professor de Matemáticas (CLIB, 1864d).

Com o novo regulamento, aumentou-se consideravelmente o número de lições semanais dedicadas às Línguas, que passaram a ser ensinadas em quase todos os anos do curso, como mostra a "Tabella dos Estudos" anexa ao Decreto. Já no primeiro ano, o aluno estudaria Francês em cinco lições semanais, além de Gramática Geral e Nacional e Latim, ambas as Aulas com o mesmo número de lições. No segundo ano, continuaria o estudo do Francês, agora com três lições, e do Latim (cinco lições), acrescentando-se o do Inglês (cinco lições).

No terceiro ano, o estudo do Latim continuaria com cinco lições semanais, mas o do Francês ficaria reduzido a duas, e o do Inglês a três, sendo o aluno iniciado no Alemão (cinco lições). No quarto, o número de lições de Latim aumentaria para seis, e o de Francês e Inglês diminuiria para dois, ficando o estudo do Alemão reduzido a três lições semanais. Nesse mesmo ano, o aluno começaria a estudar Grego (cinco lições). No quinto ano, o Latim passaria a três lições semanais, o Grego a quatro e o Alemão a duas, reduzindo-se o Francês e o Inglês para uma lição cada. No sexto ano, o aluno teria três lições semanais de Grego e Latim e uma de Inglês, Alemão e Francês, mais ou menos a mesma estrutura do último estágio do Curso, com a diferença de que o Alemão passava a ter, no sétimo ano, duas lições semanais (CLIB, 1864d).

Ainda em fevereiro de 1841, um Aviso do dia 3 designou os "Classicos, que se devião traduzir em cada hum dos annos nas Aulas de Linguas", segundo o relatório do ministro Cândido José de Araújo Vianna publicado naquele mesmo ano (RM, 1841: 12). Não tive acesso ao referido Aviso, mas pelo "Programma dos Exames de 1850 no Imperial Collegio de Pedro II", assentado ainda sobre a reforma de 1841, eram indicadas, para Alemão, obras de autores do primeiro Romantismo, como a *Iphigenia em Tauride* (1787), de Goethe (1749-1832) e *Maria Stuart* (1801), de Schiller (1759-1805), além da *Selecta de Ermeler*. Para Francês foram preferidos, em sua maioria, textos do "seculo de Luiz XIV",

---

"prático", "direto" e "lições de coisas". Segundo o mesmo autor, os que preconizam tais novidades não tardam em recomendar uma mistura harmoniosa com os procedimentos tradicionais, o que não deixa de ser aplicável, da mesma forma, ao caso brasileiro.

como as *Orações funebres* de Bossuet (1623-1704); *Athalia* (1691), de Racine (1639-1699); Montesquieu (1689-1755) extraído da *Selecta de Blair*; *Petit Garême*, do bispo oratoriano Jean Baptiste Massillon (1633-1742) e *Morceaux choisis* (“trechos escolhidos”) de Fénelon (1651-1715) e Buffon (1707-1788). O mesmo valia para Inglês: o canto segundo do *Paraiso Perdido* (1667), de Milton (1608-1674); o *Ensaio sobre a critica* (1711), de Pope (1688-1744); a *Selecta de Blair*; a de Ermeler e a *Historia romana* do dramaturgo irlandês Oliver Goldsmith (1730-1774) (Vechia & Lorenz, 1998: 1-27).

O primeiro Professor da Língua Alemã do Colégio de Pedro II foi o Dr. Carlos Roberto, Barão de Planitz, homem que, segundo Macedo (191: 171), tinha uma “instrução vasta e profunda”, era respeitado por seus pares e estimado pelos alunos. Ao comentar a saúde precária, em virtude do incansável estudo e trabalho, e as excentricidades do professor, o romancista carioca chega a ser caricato, traçando um pitoresco retrato de seu oscilante humor e produzindo, ao mesmo tempo, um rico documento acerca dos materiais disponíveis pelo profissional docente do período:

> Um vez, estava ele lecionando, e empenhado em fazer compreender completamente um ponto da lição aos seus alunos, levantou-se, tomou o giz, foi à pedra, escreveu o que julgou preciso, e empunhando a flecha, começou a explicar a questão. Mas uma mosca impertinente veio pousar no nariz do professor, que a espantou debalde, porque a mosca fugia e voltava, ora a pousar-lhe na face, ora no queixo, ora outra vez no nariz. Os alunos sorriam, vendo a impaciência do barão de Planitz, que, acabando por desesperar, lançou-se atrás da mosca pela sala fora, procurando matá-la a golpes de flecha (Macedo, 1991: 171).

Com o Decreto n. 2.883, de 1.º de fevereiro de 1862, alterando os regulamentos vigentes do Colégio de Pedro II, o Alemão, assim como o Italiano – que havia sido introduzido no Plano de Estudos do Estabelecimento pelo Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, não sendo, todavia, seu estudo obrigatório para a obtenção do Diploma de Bacharel em Letras (CLIB, 1856) –, tornou-se uma matéria opcional, juntamente com o Desenho, a Música e a Dança (CLIB, 1862b). A freqüência obrigatória da Aula de Alemão só foi de novo exigida em 1873, com o Decreto n. 5.370, de 6 de agosto (CLIB, 1874).

2.2. O SISTEMA DO ESTUDO SIMULTÂNEO

Um aspecto importante do Colégio de Pedro II era o fato de ser ele um Estabelecimento destinado ao que na época se chamava "systema do estudo simultaneo", isto é, um Colégio no qual os estudantes poderiam acompanhar o andamento de várias matérias ao mesmo tempo, crescendo seu número e complexidade à medida que fossem progredindo pelos vários estágios do curso, independente de qualquer gradação ou hierarquia que pudesse haver entre elas. Tal simultaneidade, que no Regulamento de 1838 ainda obedecia à primazia das Línguas Clássicas sobre as Modernas, ou das Mortas sobre as Vivas, sugerindo que os meninos deveriam "principiar pelo latim e grego", como dizia Vasconcelos em seu já referido discurso pronunciado na Câmara dos Deputados em 1837, com a reforma de 1841 tornou-se preponderante, como faz notar a sua "Tabella dos Estudos", segundo a qual o aluno, já no primeiro ano, estudaria, ao mesmo tempo, com cinco lições semanais, a Gramática Geral e Nacional, o Latim e o Francês. Haidar percebeu esse movimento:

> Já presentes no regulamento de 1838, os estudos simultâneos foram levados ao exagêro na reforma de 41. O aluno que iniciava os estudos no colégio com a obrigação de cursar seis disciplinas, deveria no sétimo ano cumprir um currículo verdadeiramente enciclopédico: Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Geometria, Matemática e Cronologia, Mineralogia e Geologia, Zoologia Filosófica, Desenho Figurativo e Música Vocal (Haidar, 1972: 102).

Com efeito, os Estudos Simultâneos eram algo muito diverso do que ocorria nas Aulas Avulsas, em que os alunos dedicavam-se a uma só matéria de cada vez, durando seu estudo o tempo necessário à sua capacidade de compreensão, até que ganhassem o atestado do Professor, ou simplesmente se achassem habilitados para prestar os Preparatórios, uma vez que a falta daquele documento não os impossibilitaria de prestá-los. É importante frisar que tal circunstância motivava, nos professores, um tratamento diferenciado para cada Discípulo, tornando o ensino individualizado, situação também muito diversa de uma Classe de alunos com mais ou menos a mesma idade e nível de compreensão.

E compreensão era um ponto chave no pensamento pedagógico do período, uma vez que já se encontrava estabelecida e aceita por todos a distinção entre "memória", associada à aprendizagem, e "entendimento", ou poder de raciocínio, como sugere o preâmbulo do

regulamento de 1841. Foi justamente o descompasso entre esses dois elementos que marcou a queda do sistema de Ensino Mútuo, sob o argumento de que os elementos civilizatórios da instrução elementar seriam melhor alcançados se os alunos pudessem entendê-los, e não apenas memorizá-los (Hamilton, 1989: 99).

De acordo com o autor inglês acima citado, o significado da palavra "simultâneo", assim como dos termos "classe" e "currículo"[134], passou por algumas revisões pedagógicas nas primeiras décadas do século XIX. Inicialmente, poderia referir-se tanto ao ensino simultâneo da Leitura e da Escrita quanto à repetição de lições, em uníssono, pelos alunos de uma Classe sob o comando do professor. No final da década de trinta, um terceiro significado teria aparecido, sendo o termo usado para descrever um método segundo o qual os professores tinham de manter a atenção simultânea de todos os alunos de uma mesma Classe. Hamilton considera a edição de 1836 de *The training system*, do pedagogista escocês David Stow (1793-1864), a primeira discussão extensiva sobre o "sistema simultâneo" com o novo significado (Hamilton, 1989: 102-103).[135]

Já em seu relatório de 1838, ao afirmar que o governo não estava mais disposto a estabelecer qualquer Escola de Ensino Mútuo – tipo de instrução, a seu ver, baseado que estava nas "recentes publicações de Mr. Cousin"[136], grosseiro, próprio "para as ultimas classes da sociedade", diferentemente da delicadeza e correção da Gramática, do Cálculo e

[134] Conforme Hamilton (1989: 43; 45), a emergência do termo "classe" acompanha três desenvolvimentos sociais: 1) as novas formas de organização e controle que surgiram em resposta à crise de administração e governo do século XV; 2) a extensão de tais argumentos, pelos educadores e administradores da Renascença, para a supervisão pedagógica dos estudantes; 3) e o reconhecimento humanista de que o uso relativamente vago de Quintiliano da palavra poderia ser adaptado às novas circunstâncias. Quanto a "currículo", somente após a Reforma protestante seu uso relaciona-se às noções de "disciplina", no sentido de coerência estrutural e de ordem, isto é, de seqüência interna, o que corresponde à sua função de controle tanto do ensino quanto da aprendizagem. Assim, a origem de tais termos, segundo o autor, está intimamente ligada ao processo de estruturação do sistema capitalista de produção.

[135] Um dos aspectos mais interessantes da obra de Stow é o modo minucioso como o autor representou, por escrito e através de gravuras, as galerias onde seriam dispostos os alunos, para que os professores pudessem melhor controlá-los, acompanhando sua gesticulação nas respostas, silenciosas ou em uníssono, bem como a extensão e o formato dos espaços físicos ideais: as "schoolrooms", onde seriam divididos outros compartimentos, as "classrooms" (Hamilton, 1989: 107-108).

[136] Trata-se do autor francês Victor Cousin (1792-1867), que escreveu as seguintes obras: *De la metaphysique d'Aristote* ("Da metafísica de Aristóteles", de 1835), *Du vrai, du beau et du bien* ("Da verdade, do belo e do bem", de 1836) e *Cours d'histoire de la philosophie moderne* ("Curso de história da filosofia moderna"), publicado entre 1841 e 1846. Segundo Chervel (1990: 186), à riqueza, força e diversidade da Filosofia alemã, das quais o berço é o ensino superior, a Universidade francesa opõe "um amontoado 'eclético' cuja insigne fraqueza teórica é devida à natureza 'disciplinar' da criação de Victor Cousin, sendo a filosofia, na França, uma classe dos liceus e dos colégios".

da Religião – senão quando tivesse edifício próprio, Vasconcelos faz referência às "Escolas de Ensino Simultaneo":

> A consignação dos fundos necessarios para a construcção desse edificios [de escolas de ensino mútuo], assim como para a daquelles que devem servir de Escolas de Ensino Simultaneo, he hum objecto da primeira instancia, visto que não há edificios publicos, que se possão adaptar ao serviço de humas, e de outras Escolas; e os edificios particulares, além do inconveniente de exorbitantes alugueis, e da despeza de repetidas mudanças, e remontas, não possuem a precisa capacidade (RM, 1838: 18-19).

Comentando os Planos de Estudos instituídos pelos vários Decretos que reformaram o Colégio de Pedro II até o período no qual escreveu seu *Passeio pela cidade do Rio de Janeiro* (1862-1863), Macedo sugere um outro significado pedagógico, não elencado por Hamilton, da palavra "simultâneo", ao defender a adoção da simultaneidade dos estudos por aquela instituição, diferentemente dos críticos da época, que preferiam o sistema antigo, por nele verem uma oportunidade para os "pobres de fortuna", pois estes poderiam, com certo esforço e obstinação, entender alguma coisa "no fim de longos anos", dedicando-se a uma matéria de cada vez:

> Este sistema [o de ensino simultâneo], aliás tão conhecido como justamente preconizado na Europa culta, ainda não pôde no Brasil triunfar das prevenções de muitos críticos que, aferrados à velha usança que não abria aos estudantes as portas da lógica sem trancar sobre eles o portão do latim, nem lhes permitia resolver os problemas de Euclides sem que tivessem primeiro tirado todas as conseqüências do Genuense. Esses críticos, repito, não compreendem que um menino possa estudar tanta coisa ao mesmo tempo, e sem mais tir-te nem guar-te, condenam por absurdo o ensino simultâneo (Macedo, 1991: 163).

Alegava o autor que não se tratava de dificultar os caminhos dos "pobres de fortuna", mas dos "pobres de espírito", pois a carreira literária seria aproveitada somente por aqueles que tinham uma inteligência "pelo menos medíocre". Os que não fossem intelectualmente capazes, por sua vez, não poderiam acompanhar os estudos no "sistema simultâneo", pois ficariam desanimados com sua complexidade, obrigados que estavam a estudar diversas matérias ao mesmo tempo, crescendo seu número à medida que iam subindo aos anos superiores (Macedo, 1991: 163-164).

Com efeito, este é o sentido no qual o adjetivo simultâneo aparece nos discursos político-pedagógicos do Brasil oitocentista – pelo menos até a década de 1870 –, como

sugere um debate na sessão de 31 de julho de 1846 em que o médico Tomás Gomes dos Santos, deputado pela província do Rio de Janeiro, ao criticar o projeto de criação de um Liceu de Humanidades, fazia ver aos seus colegas que era comum na Corte dizer que a distribuição dos estudos no Colégio de Pedro II "não é a mais perfeita", pois tornava-se muito pesada pela excessiva "accumulação das materias nos primeiros annos do curso". Francisco de Sales Torres Homem, deputado por Minas Gerais e um dos autores do projeto, defendia-se dizendo que este era o "systema do estudo simultaneo" adotado pelo Estabelecimento:

> Entretanto elle [o Deputado Gomes dos Santos] não reprova esse systema no collegio Pedro II. Eu advirto-lhe, pois, que seus argumentos vão mais longe do que elle quizera; atacão o principio mesmo do estudo simultaneo, o que está bem longe da sua intenção (APB, 1983b: 372-373).

Na mesma sessão, João José de Moura Magalhães, representante do Maranhão, concordando com o que dissera Gomes dos Santos, não via vantagem alguma na "simultaneidade do ensino de tantas, tão variadas e tão complicadas materias", argumentando que, se o mesmo se praticava "nos gymnasios da Prussia, nos lycêos da Inglaterra, nos collegios reaes da França", era porque os alunos, nesses "Estabelecimentos litterarios"[137], já estavam preparados para aprender simultaneamente todos os ramos do ensino, o que não ocorria no caso brasileiro, em que, por um lado, se estudava um único ramo em muitos anos e, por outro, ramos importantes, como as "sciencias naturaes", eram estudados em apenas um ano:

> O ensino mutuo, que foi tão preconisado em toda a Europa, e considerado como um dos melhores methodos para a instrucção primaria, está cahindo em desuso, como vejo dos jornaes da Europa. Não me atrevo a dizer outro tanto desta simultaneidade de doutrinas, mas digo que ella no nosso paiz não póde produzir os desejados effeitos quando o alumno fôr para o collegio sem estar de ante-mão preparado com outros estudos indispensaveis (APB, 1983b: 376).

A coroação do Aluno, após concluir o curso completo do Colégio de Pedro II, era a concessão do título de Bacharel em Letras, como já foi dito, o que lhe daria acesso a todas

[137] O adjetivo "literário", quando relacionado a Estabelecimento, instituição, curso, profissão, educação ou instrução, no Brasil oitocentista, tem o sentido de "humanístico".

as Academias do Império. Mas o caminho mais fácil, aquela dos Preparatórios, fazia com que muito poucos se interessassem em concluir o curso. Em relatório de 1843, o ministro José Antonio da Silva Maia lembrava aos parlamentares da necessidade da aprovação do artigo 235 dos Estatutos do Colégio, pois somente assim os alunos seriam obrigados a submeter-se "á multiplicidade dos estudos, que constituem o curso litterario do Collegio" (RM, 1842: 5).

Dessa forma, a simultaneidade dos estudos, para ser aceita e efetivamente cumprida pelos alunos ou seus responsáveis, precisava de uma premiação: o título de Bacharel, sendo inútil, de outro modo, a conclusão do curso, pois muito mais fácil era ter acesso às Academias do Império estudando as matérias preparatórias em Aulas Avulsas. Tal foi a intenção do Decreto n. 296, de 30 de setembro de 1843, declarando que os Bacharéis em Letras pelo Colégio de Pedro II estariam isentos de fazer os Exames de Preparatórios para serem aceitos em qualquer curso superior (CLIB, 1867a)[138]. A lei parece ter sido motivada pelo deputado Justiniano José da Rocha, como sugere seu discurso na sessão de 21 de fevereiro daquele mesmo ano:

> Nos estatutos se diz que a approvação do curso dos estudos do collegio confere o gráo de bacharel em letras, e dispensa o exame de preparatorios em qualquer dos cursos do imperio: ora, esta garantia dada aos estudantes do collegio de Pedro II vai este anno fazer-se effectiva, este anno ha de haver alumnos que tenhão concluido o curso collegial; elles hão de querer os seus diplomas, hão de querer a admissão nas faculdades de medicina ou de direito, fiados na promessa do governo: e poderá dar o governo esse diploma, essa prerrogativa? Não; essa prerrogativa é objecto legislativo, o governo não podia senão fazer uma promessa, empenhar os seus esforços para obter a confirmação dessa concessão. Assim pois é necessario que este anno tomemos uma providencia legislativa qualquer a este respeito; o nobre ministro nol-a recommenda no seu relatorio (APB, 1983a: 794).

Em 1844, o ministro José Carlos Pereira de Almeida Torres, depois Visconde de Macaé (1828-1889), relatava que, em virtude do referido Decreto, oito alunos haviam tomado o grau de Bacharel em Letras no ano anterior (RM, 1844: 7). Outras leis modificaram o ritual da Colação de Grau, sempre revestido de muita pompa e presenciado por várias autoridades e personagens ilustres do período, incluindo o Ministro do Império e o próprio Imperador, que dedicava especial atenção àquele Estabelecimento que levava seu

[138] O artigo segundo do mesmo Decreto estabelecia que o Exame das matérias de que tratava o artigo antecedente, feito em qualquer uma das Academias do Império, seria válido em todas elas (CLIB, 1867a).

nome. Mesmo assim, o número de estudantes que concluíam o curso e estavam aptos a receber o título era muito reduzido em relação ao dos que se matriculavam e abandonavam os estudos depois de alguns anos.

3. Rumo à centralização da Instrução Secundária

O discurso do relatório ministerial de 1841 tornava ainda mais evidente uma reivindicação já notável no do ano anterior: a instituição da Direção dos Estudos pelo Governo Central, a qual seria realizada pelo exercício do direito de "inspecção suprema", e não somente sobre os Estabelecimentos públicos provinciais, mas também "sobre todas as Escolas, Aulas, e Collegios particulares", especialmente na capital do Império:

> He por ventura a educação da mocidade objecto de tão pequena monta, que se consinta na existencia de huma multidão de casas daquela natureza; sem que o Governo tenha mui particular conhecimento da cabeça de cada huma dessas casas, das habilitações dos seus Professores, das materias do ensino, da pureza das doutrinas, e da maneira por que tanto o Director do Estabelecimento, como os mesmos Professores desempenhão as obrigações para com as pessoas, que lhes confião os seus filhos, ou os seus tutelados? (RM, 1841: 14-15).

Em 1843, o ministro Cândido José Antonio da Silva Maia lembrava aos deputados da "absoluta necessidade" de estabelecer, no Município da Corte, um Diretor, "á semelhança do que existe para as Escolas Primarias", cuja incumbência fosse observar a exatidão dos Professores, enfatizando a necessidade que tinha o governo de regular a Instrução Primária e Secundária, ficando sob controle uma "multidão de Escolas, e Collegios" que se iam estabelecendo sem qualquer conhecimento da autoridade pública. Segundo o ministro, a inspeção das Câmaras Municipais sobre semelhantes objetos era "nulla, ou improficua":

> Muito conviria que desseis ampla liberdade ao Governo para regular no Municipio da Côrte a Instrucção Primaria, e a Secundaria, como julgasse conveniente, comprehendidas quaesquer Escolas, e Collegios de particulares, dando-vos por fim conta do resultado para obter a vossa approvação. Por este modo a Lei, que houvesseis de fazer, baseada já na experiencia, seria mais completa, e de mui facil execução (RM, 1843: 9-10).

Nesse mesmo ano, em sessão de 18 de fevereiro, o bacharel Justiniano José da Rocha (1812-1863) apresentou um projeto de lei criando normas para o exercício da liberdade de abrir qualquer Estabelecimento de Instrução Primária ou Secundária no município do Rio de Janeiro, propondo, no artigo quinto, uma comissão composta de dois Professores Jubilados de Instrução Secundária e presidida por um Lente Jubilado de qualquer Academia. Na falta de Professores Jubilados, acrescentava o artigo sexto, poderiam ser chamados Professores Públicos em exercício. A inspeção, pelo Estado, de tais Estabelecimentos justificava-se pelo que o deputado denominava "especulação do ensino", algo que já ocorria na França:

> Sr. Presidente, demos graças a Deus, que a especulação do ensino não nos tenha completamente invadido; demos graças a Deus ao ver que a especulação ainda não está tão afouta como é em outras partes do mundo, como é mesmo na França: desde o dia em que alli se deu algumas largas ao direito de ensinar á mocidade, virão-se anuncios de pessoas que ensinavam latim em vinte lições, que ensinavão todos os preparatorios para o bacharelato, isto é, latim, grego, philosophia, rhetorica, astronomia, physica, chimica, algebra, geometria, arithmetica, historia e geographia, que ensinavão tudo isto em tres mezes. Felizmente a especulação entre nós não faz desses milagres! (APB, 1983a: 758).

Dois dias depois, na sessão de 21 de fevereiro, o presidente da Câmara Cavalcanti de Lacerda deu a palavra a Justiniano para que este expusesse os motivos de um requerimento que havia sido por ele enviado à mesa. Respondendo que as observações já feitas "sabbado" sobre o estado da Instrução Pública no Rio de Janeiro quase o dispensavam de justificá-lo, o deputado pela Província de Minas Gerais, no entanto, resolveu discursar em defesa do projeto, criticando o atual modelo de relatório ministerial, que informava muito pouco a respeito do estado das Aulas e Estabelecimentos de ensino. Ao final do discurso, seu requerimento foi lido e aprovado sem debate (APB, 1983a: 795).

Tal documento, que pode ser tido como um relatório dos mais expressivos sobre o estado da Instrução Pública do período, dividia-se em três partes que representavam três pedidos ao governo. A primeira solicitava informações mais detalhadas acerca das Aulas Públicas de Instrução Secundária, dos "methodos de ensino" nelas adotado, dos lugares em que eram dadas as lições e, principalmente, da inspeção a que estavam sujeitos os professores. Segundo Justiniano, o "relatório do ex-ministro do imperio" era muito incompleto, pois apenas apresentava o número de alunos que freqüentavam as três Aulas de

Latim existentes no município, sem informar a quantidade de Discípulos de cada professor, bem como a localidade de cada Aula. O deputado chegava a afirmar que nem mesmo o ex-ministro sabia onde se reuniam as diversas Aulas, tendo que se informar com o "correio da secretaria", o qual levava as ordens do ministério aos Mestres. Quanto à inspeção a que as Aulas estavam sujeitas, só existia, segundo havia sido "informado particularmente", a do Fiscal:

> Parece-me que o nobre ex-ministro responder-nos-ha que é nenhuma, menos a do fiscal. Segundo estou informado particularmente, o fiscal é quem dá aos professores a certidão da frequencia com a qual elles cobrão seus ordenados; não ha mais inspeção nenhuma. Isto é um mal; mas, antes de remedial-o, é preciso que verifiquemos se é exacto (APB, 1983a: 791).

A segunda parte do requerimento pedia ao governo que comunicasse à Câmara os Estatutos do Colégio de Pedro II, "grande obra do gabinete de 19 de setembro", com as alterações que tinham sido feitas pelos diversos Ministros do Império, bem como as que haviam sido "introduzidas na pratica pelas autoridades collegiaes", juntamente com informações acerca da receita e despesa do Estabelecimento e do número de alunos internos e externos que freqüentavam suas Aulas. Para Justiniano, aquela instituição, "como todas as cousas novas", não poderia ter saído perfeita, por mais que se estudasse "a legislação analoga de paizes estrangeiros", razão por que Vasconcelos não havia sancionado definitivamente seus Estatutos, preferindo considerá-los provisórios. Assim, desde sua fundação, foi preciso fazer várias alterações em seu regulamento na parte disciplinar e econômica, muitas das quais não eram sequer sancionadas pelo Poder Legislativo, como as referentes ao método ou sistema de ensino:

> Na primeira época as materias do estudo erão distribuidas por esses oito annos, debaixo de um systema dado, systema que foi posteriormente completamente alterado, a ponto que o estudo de historia nacional, que ao principio estava reservado para o ultimo anno, passou, com a primeira reforma, a ser objecto de estudo do primeiro anno. Depois houve a modificação pela qual nunca o estudo de uma materia é dado por completo sem que o alumno complete o seu curso no lycêo, de modo que as materias dadas no anno da entrada ainda tem lições sucessivas em todos os annos de estudo, para nunca serem esquecidos[139]. Nenhum destes tres systemas, dos quaes o ultimo está em execução, recebeu até hoje a sanção do poder legislativo, entretanto é indispensavel que esta sancção se dê, e se dê este

[139] Segundo o deputado, "ao principio os estudos do collegio foram divididos em oito annos, depois passarão a ser divididos em cinco; actualmente estão divididos em sete" (APB, 1983a: 794).

> anno, ou então sobre todos os governos que se têm succedido de 19 de Setembro até hoje vai pesar a arguição de haverem feito á mocidade uma promessa que não é realisada (APB, 1983a: 794).

Como ex-professor do Pedro II – "pertenci muito tempo áquelle estabelecimento" –, Justiniano tinha informações privilegiadas sobre a instituição, especialmente as referentes à parte fiscal. Com a conversão do Seminário de S. Joaquim em Colégio de Instrução Secundária, uma dotação feita pelos fiéis de prédios que rendiam "dez contos de reis ou mais" havia passado ao encargo do novo Estabelecimento, exigindo-se que ele desse Educação gratuita a onze meninos pobres e Instrução a "21 ou 31 meninos". No entanto, apesar dessa dotação e dos rendimentos que a casa tinha com as pensões dos alunos – "aliás avultadas" –, cuja soma, "de 37 para cá", daria "para se fazer um palacio", as construções do Colégio nunca terminavam. Segundo o deputado, tais construções eram semelhantes a todas as obras públicas, as quais nunca eram concluídas, sem se saber o destino do dinheiro nelas aplicado, prática ainda muito usual.

Justiniano tinha plena consciência de que o tema da Instrução Pública não era dos mais bem vindos na Câmara, mais afeita a debates políticos, insistindo aos colegas que dispensassem atenção ao Colégio de Pedro II, o que acabava tomando uma conotação eminentemente política, uma vez que a instituição representava, em muitos aspectos, a concretização da política centralizadora do gabinete de 19 de setembro de 1837, sob a Regência do senador Pedro de Araújo Lima, depois Visconde e Marquês de Olinda (1793-1870):

> Eu, Sr. Presidente, tenho muito receio de tomar tempo á camara com questão que não tem nada de politica; vejo que ha mais tendencia para discutir materias politicas do que objetos desta natureza: entretanto pedirei encarecidamente aos nobres deputados que, em bem nosso, em bem do futuro do paiz, occupem-se muito com a instrucção publica, e especialmente com a instrucção publica do collegio de Pedro II; porque não só a este collegio já temos concedido sacrificios, e é bom que tiremos delle todas as utilidades que compensem os sacrificios feitos, como igualmente porque esse collegio offerece um modelo a todos os estabelecimentos de instrucção que queiramos ter (APB, 1983: 795).

A terceira e última parte do documento requeria ao governo que desse à Câmara, nos relatorios ministeriais, todas as informações possíveis sobre os Colégios particulares, Casas de Educação e de Instrução, "quer primarias quer secundarias", existentes no Rio de Janeiro, bem como de seus métodos de ensino, regime interno e número de alunos.

Somente com os dados desta última exigência, segundo o deputado, a utilidade do seu projeto lido no sábado poderia ser avaliada pela Comissão de Instrução Pública.

O projeto, no entanto, foi arquivado com a queda dos Conservadores, voltando o tema a ser debatido pelos parlamentares somente três anos depois, quando a Comissão de Instrução Pública instaurada em 1846 – e composta pelos deputados Francisco de Sales Torres Homem (1812-1876), José Pedro Dias de Carvalho e Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882) – apresentou três projetos, todos lidos na sessão de 27 de junho. O primeiro fixava normas para o exercício do magistério e abertura de Escolas e Colégios particulares, instituindo na Corte e nas Províncias, conforme o artigo 15, comissões para inspecionar as Aulas e demais Estabelecimentos de ensino. O segundo criava, na repartição dos Negócios do Imperio, com o título de Conselho Geral de Instrução Pública, uma Junta destinada a auxiliar o governo na organização, inspeção e direção do ensino em todo o Império, e o terceiro estabelecia no Município da Corte um Liceu Nacional para alunos externos destinado ao "ensino das letras, e dos elementos das sciencias" (APB, 1983b: 475-476).

Os dois primeiros projetos foram aprovados sem discussão em 8 de julho, mas o terceiro foi objeto de debates intensos na Câmara, principalmente quando passou à segunda discussão, no dia 28 daquele mês. Conforme seu artigo terceiro, o curso de estudos do Liceu Nacional duraria seis anos, compreendendo as seguintes matérias: Língua Latina, Grega, Francesa, Inglesa e Alemã, Filosofia, História, Retórica, Matemáticas Elementares, Ciências Físicas e Naturais, Astronomia Física, Geografia e Desenho. Haveria dois professores de Latinidade e um para cada uma das outras Línguas (art. 2.º, § 1.º), devendo o de Retórica, além dos preceitos gerais da Eloqüência, apresentar o "desenvolvimento historico da litteratura nacional comparada com a litteratura estrangeira" (art. 2.º, § 4.º). O "anno escolar" do Liceu teria dez meses, começando no primeiro dia de fevereiro, e a Tabela dos Estudos, de acordo com o artigo quinto, seguiria o Sistema Simultâneo, sendo as Línguas e as Matemáticas estudadas em todos os anos do curso (APB, 1983b: 476-477).[140]

[140] As Lições semanais das Línguas eram distribuídas da seguinte maneira: 1.º ano: Latim (10) e Francês (5); 2.º ano: Latim (5), Francês (5) e Inglês (5); 3.º ano: Latim (5), Francês (2), Inglês (5), Alemão (3) e Grego (5); 4.º ano: Latim (5), Grego (5), Inglês (2) e Alemão (3); 5.º ano: Latim (4), Grego (4) e Alemão (2); 6.º ano: Latim (1), Grego (1) e Alemão (2).

Na parte referente ao ordenado anual dos professores (art. 8.º), o qual seria composto de duas partes, uma fixa, paga pelo Estado, e outra eventual, provinda do "producto geral das matriculas", havia uma hierarquia entre as matérias do ensino: o professor de Desenho receberia 400.000 réis, os de Línguas Vivas 600.000 e os de Latim e Grego 1.000.000, vencendo os demais 1.200.000. De acordo com o artigo 13, os professores deveriam substituir-se mutuamente, e o que fosse nomeado pelo Diretor para substituir outra Cadeira receberia uma gratificação correspondente à metade do seu ordenado fixo, auferindo também o eventual do professor ausente (APB, 1983b: 477).

Os alunos que pretendessem matricular-se no primeiro ano do Liceu apresentariam o "acto de baptismo" ou uma declaração dos pais ou tutor contendo nome, idade, filiação, domicílio e um atestado de Professor Público ou Colégio particular – "estabelecido na fórma da lei" – de que sabiam Ler, Escrever, Doutrina Cristã e as quatro primeiras operações da Aritmética (art. 17). Deveriam todos usar "uniforme" (art. 24)[141] e não seriam admitidos a Exames a menos que estivessem matriculados "para o estudo simultaneo de todas as materias de um anno". Conforme o artigo 44, os que obtivessem o diploma de Bacharel pelo Liceu Nacional, assim como os Bacharéis em Letras do Colégio de Pedro II, estariam isentos de qualquer Exame para estudar nos Estabelecimentos de ensino superior do Império (APB, 1983b: 478-479).[142]

O legislador também tinha intenção de unificar os Estudos Preparatórios aos cursos superiores, pois de acordo com o artigo 46, passados três anos da promulgação da lei, ninguém poderia matricular-se nas Escolas de Medicina, nos Cursos Jurídicos e na Academia Militar sem ter estudado "lingua latina, franceza, ingleza, philosophia, historia, rhetorica, arithmetica, algebra até o binomio de Newton, geometria descriptiva, geographia, astronomia physica, e os primeiros elementos das sciencias physicas e naturaes" (APB, 1983b: 479).

Quanto ao local onde seriam reunidas as Aulas do Liceu, o artigo 47 estabelecia que o governo destinaria "um dos proprios nacionaes existentes no centro da cidade", ficando

[141] De acordo com os Estatutos de 1838 do Colégio de Pedro II, os Discípulos externos não tinham obrigação de usar uniforme, bastando que andassem "vestidos decentemente" (art. 78). Os internos, por sua vez, não poderiam despir o "vestuario de uniforme" nem fora do Colégio, conforme o artigo 64 (CLIB, 1863a).

[142] As "escolas de instrucção secundaria" que as Assembléias Provinciais fundassem, sendo semelhantes e conformes ao Plano do Liceu Nacional, poderiam também conferir o título de Bacharel em Letras aos seus alunos, os quais ficariam gozando das mesmas regalias dos Bacharéis formados na Corte (art. 45).

autorizado a contratar com particulares o arrendamento do edifício que achasse mais apropriado, na falta de prédios públicos que reunissem as condições necessárias. Este haveria de ser o principal motivo do insucesso do projeto, uma vez que trazia consigo "despeza não pequena", como afirmava D. Manoel de Assis Mascarenhas, deputado pela Província de Goiás, na sessão de 28 de julho, quando entrou em discussão o artigo primeiro[143]:

> Senhores, eu entendo que nestas materias é mister attender muito ás circumstancias financeiras do paiz, para que não nos vejamos obrigados a estabelecer taes institutos fallecendo-nos os meios de lhes darmos andamento, para que não nos aconteça o que aconteceu infelizmente ao collegio de Pedro II, o qual tem até hoje sido gravado com uma divida que não póde satisfazer[144], (...). Ora, se nós pela experiencia conhecemos que pela falta de rendas esse estabelecimento tem carregado com uma divida que não póde pagar, como havemos de crear um novo estabelecimento, expondo-o aos mesmos riscos em que se tem achado o collegio de Pedro II? (APB, 1983c: 343).

Torres Homem respondeu estabelecendo as diferenças entre o Colégio de Pedro II e o Liceu Nacional: 1) o primeiro conservava ainda o caráter de um Estabelecimento particular, enquanto o segundo seria uma "escola publica", portanto nunca contrairia dívidas com o Estado; 2) o Colégio havia sido criado para receber internos e o Liceu receberia alunos externos; 3) a Instrução do primeiro era "inteiramente paga" e a do segundo "quase gratuita". Argumentava ainda o deputado que o Pedro II era destinado aos "filhos das classes abastadas da nossa sociedade", enquanto o Liceu tinha como objetivo fazer chegar à "classe menos favorecida da fortuna" as vantagens da "educação litteraria" (APB, 1983c: 343).

A despesa que o novo Estabelecimento traria consigo, segundo Torres Homem, não seria muita, pois seriam criadas apenas seis Cadeiras a mais quando se reunissem as que já existiam no Município da Corte, "como as de latim, grego, inglez, francez, philosophia e rhetorica". Além disso, os alunos teriam que pagar uma contribuição de 20.000 réis sob forma de matrícula – a quarta parte do que se cobrava no Colégio de Pedro II, de acordo com o deputado –, "segundo o exemplo do que se pratica em França e na Allemanha" (APB, 1983c: 343).

---

[143] Texto do artigo primeiro: "Será estabelecida na capital do Imperio, com o título de lyceu nacional, uma escola de externos destinada ao ensino das letras, e dos elementos das sciencias" (APB, 1983b: 476).
[144] A dívida era proveniente do imposto da Décima de seus prédios.

O magistrado Joaquim Nunes Machado, representante da Província de Pernambuco, também tinha restrições ao projeto, considerando o novo Estabelecimento "um verdadeiro luxo" que iria sobrecarregar ainda mais o Tesouro Público, pois existiam na cidade, além do Colégio de Pedro II, "cadeiras de ensino secundario" onde não se pagava coisa alguma. Seria mais conveniente, segundo o deputado, corrigir os defeitos daquele Colégio, reunindo nele algumas Cadeiras existentes na Corte para diminuir a despesa do Estado. Depois de votar contra o artigo, Nunes Machado passou a palavra ao bacharel Francisco de Souza Martins, deputado pelo Piauí, que votou pelo projeto, afirmando que a cidade do Rio de Janeiro, a qual "não póde ter menos de cento e trinta a cento e quarenta mil habitantes", tinha condições suficientes para abrigar mais um Estabelecimento de Instrução Secundária, havendo inclusive uma necessidade para sua criação: a instrução dos Empregados Públicos. Ao citar o exemplo de outros países, percebemos que sua fonte principal, assim, como da maioria de seus colegas, era "Mr. Cousin":

> Eu, Sr. Presidente, tenho feito algum estudo sobre esta materia, e recordo-me que em Berlim, além de muitos collegios particulares, ha cinco collegios reaes ou gymnasios completos, afóra os que se chamam protogymnasios, ou collegios incompletos, e Berlim tem duzentos e oitenta mil habitantes, pouco mais ou menos o dobro da povoação do Rio de Janeiro. Paris tem oito collegios reaes, além da multidão enorme de collegios particulares que existem nessa capital, e não obstante isto, Mr. Cousin lastima que não sejão em maior numero. Não sei pois como se possa dizer que é muito dous collegios de instrucção secundaria para a capital do imperio, que conta pelo menos cento e quarenta mil habitantes (APB, 1983c: 344).

Souza Martins propunha ainda que o valor da matrícula aumentasse gradualmente em relação aos graus do estudo, "como se costuma fazer nos outros paizes", devendo o ensino das matérias mais elevadas merecer pagamento mais elevado, o que ocorria com os professores de Filosofia e Retórica, os quais, de acordo com o projeto, teriam ordenado maior do que os de Línguas. Dessa forma, argumentava, o novo Estabelecimento teria verbas suficientes para se manter, na medida em que ganhasse reputação e conceito público, pois não teria menos de duzentos alunos, quantidade equivalente à dos estudantes dos Colégios da Bahia e Pernambuco (APB, 1983c: 344).

A discussão continuou no dia seguinte, na sessão de 29 de julho, quando o poeta e diplomata Gonçalves de Magalhães, representante da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, fez um longo discurso a favor do projeto e contra as Aulas Públicas de Instrução

Secundária "creadas na côrte desde o tempo colonial", as quais, segundo o autor de *Suspiros poeticos e saudades* (1836), eram completamente inúteis à mocidade brasileira do modo como estavam estabelecidas (APB, 1983c: 360).

O discurso de Gonçalves de Magalhães parece ter sido convincente, pois, ao seu término, deu-se por discutido e aprovado o artigo primeiro. O motivo do sucesso parece ter sido o modo claro com que mostrou que o governo não teria muita despesa com a criação do novo Estabelecimento, alegando que havia um meio fácil de suprir as Cadeiras recém-criadas, além das que já se achavam providas com os Professores das oito Aulas Avulsas existentes na corte (três de Latim, uma de Grego, uma de Francês, uma de Inglês, uma de Filosofia e outra de Retórica): aproveitando-se os dois Professores da Aula de Comércio, os quais poderiam ser chamados para lecionar no Liceu "tanto aos moços que se dedicam ao curso do commercio, como áquelles que se destinam ao bacharelato". O de Desenho, conforme o deputado, poderia ser escolhido entre os Substitutos da Academia das Belas Artes. A despesa total, de acordo com suas contas, não poderia ultrapassar seis contos de réis, mesmo com o aumento do ordenado dos Professores, que se fazia urgente:

> Digo que alguma cousa se deve augmentar aos ordenados dos professores existentes, porque, como é possivel que um professor de philosophia ou de rhetorica, na capital do Imperio, ganhe apenas 800$000, quando nas provincias tem 1:000$000, 1:200$000 e 1:3000$000? Isto é uma perfeita zombaria, é mostrar que não queremos instrucção publica na capital do imperio. Por consequencia creio que nesta parte nada ha mais favoravel. Existem essas oito aulas disseminadas nesta cidade, e eu mesmo que sou filho do Rio de Janeiro, não sei em que pontos da cidade estão ellas! Alguns profesores tem apenas o ridiculo ordenado de 400$000, e não sei como com 400$000 se póde viver: por isso vêm-se elles obrigados a leccionar por collegios particulares, e daqui nasce menor interesse pelo ensino publico (APB, 1983c: 360).

Como o artigo segundo do projeto foi aprovado sem discussão, os demais ficaram para ser discutidos na sessão de 31 de julho, ocasião em que teve lugar o mais longo debate sobre Instrução Secundária já realizado na Câmara Temporária durante o Império. Em discussão estava o artigo quinto, que expunha a Tabela dos Estudos a serem seguidos em cada ano do curso do Liceu Nacional, bem como o número de lições semanais de cada matéria[145]. O debate teve início com a fala do médico Tomás Gomes dos Santos, deputado

[145] Os artigos terceiro – sobre os Professores e seus objetos de ensino – e quarto – sobre o "anno escolar" do Liceu – foram aprovados sem discussão no início da sessão.

pelo Rio de Janeiro que, tendo perdido a sessão que tratou do artigo segundo, aproveitou a oportunidade para emitir suas opiniões a respeito do Plano de Estudos do novo Estabelecimento, que achava complexo demais para ser dado em apenas seis anos, um espaço de tempo muito curto para "um curso completo de humanidades". Na França, argumentava, "os estudos de humanidades nos collegios reaes levam dez annos" (APB, 1983c: 372).

Conforme o deputado, não era possivel que um menino de doze anos pudesse dividir sua atenção entre o estudo do Latim, da Geografia, da Aritmética completa e do Desenho. No Colégio de Pedro II, dizia, os estudos faziam-se em sete anos, não havendo motivo para uma redução do tempo do curso do Liceu, o que poderia trazer conseqüências danosas aos alunos, os quais teriam uma acumulação de matérias ainda maior. Ao terminar seu discurso, o deputado enviou um requerimento à mesa para que os estudos fossem distribuídos em sete anos, e não em seis. Torres Homem rebateu alegando que seu colega havia falado sobre o objeto do artigo segundo do projeto, já aprovado, e não do artigo quinto, agora em discussão, pois este versava somente sobre a distribuição do que se achava ali exposto.

Mesmo assim, decidiu responder às objeções de Gomes dos Santos, afirmando primeiro que na França os cursos de Instrução Secundária também tinham duração de seis anos, com a diferença de haver naquele país mais dois anos para as "classes preparatorias", nas quais eram ensinadas matérias que o projeto não abrangia, como a Gramática e "um estudo extenso do antigo e novo testamento". Observou ainda que nos Colégios Reais franceses o número das matérias estudadas durante seis anos era bem maior do que o projeto estabelecia, incluindo a Álgebra completa e sua aplicação à Geometria, a Estética, o Direito das Gentes e "as antiguidades gregas e romanas". Os problemas do Colégio de Pedro II, segundo o deputado, decorriam da ausência de "mestres dos estudos", homens que, na França, tinham diploma de Bacharéis em Letras e dedicavam-se à "educação moral e litteraria" dos alunos no intervalo das Aulas (APB, 1983c: 372-373).

O discurso de Torres Homem, porém, não impediu que o requerimento de Gomes dos Santos fosse lido, aprovado e entrasse em discussão. Gonçalves de Magalhães, tomando a palavra, votou contra o requerimento, explicando que o espaço de seis anos para

um curso completo de Humanidades justificava-se pelo fato de que o do Pedro II poderia ser feito em menos de sete:

> Um dos argumentos apresentados foi tirado do collegio de Pedro II. Permitta-me o nobre deputado que lhe diga que, quando se organisou aquelle collegio, deu-se, em verdade, o tempo de oito annos de estudo, mas com a disposição do art. 126 do cap. XX, fazendo o alumno um exame no quinto mez do anno lectivo, podia passar de um para outro anno, o que faz crer que o illustrado autor daquelles estatutos julgava, e com muita razão, que jovens haveria que, em mais curto prazo, pudessem abranger todos aquelles estudos, e que injusto fora sacrifical-os aos menos intelligentes ou aos menos estudiosos (APB, 1983c: 373).

Houve uma breve discussão acerca da pertinência ou não do requerimento de Gomes dos Santos. Torres Homem voltou a afirmar que a fixação do período de seis anos para o curso do Liceu já havia sido aprovada, pois era objeto do artigo segundo, acrescentando que o exemplo do Colégio de Pedro II não poderia ser comparado ao das "nações cultas", principalmente quando se levava em conta "a autoridade de um homem eminente em questões desta ordem": Cousin, em cuja obra sobre a Instrução Pública na Alemanha propunha ao ministro daquele país a substituição progressiva dos "pensionistas" pelos Colégios de Externos, por dispensarem tais Estabelecimentos a despesa com um pessoal numeroso incumbido de sua inspeção e direção (APB, 1983c: 374).

Bernardo de Souza Franco, deputado pela Província do Pará, votou a favor do requerimento, argumentando que os exemplos da Alemanha e França não se aplicavam ao Império do Brasil, ocasião que aproveitava para criticar um ponto fundamental do projeto: sua ênfase excessiva às Letras, em prejuízo das Ciências. Rindo-se o seu colega Souza Martins, o deputado não se deu por vexado e afirmou que nunca lhe havia dado motivos para rir de proposições suas, explicando-se:

> Eu não quero dizer que o amor das letras, bem dirigido, possa ser excessivo, ou o seja no imperio, e que sendo-o, merecesse ser contrariado. O que eu quero dizer é que a applicação ás letras em um sentido especial, quando, por exemplo, se dirige sómente á jurisprudencia, á medicina, quando só habilita os cidadãos ás carreiras publicas deve ser contrariada (*apoiados*), e não se me pode negar que a nossa educação litteraria toda dirigida a formar sómente doutores, medicos, ecclesiasticos e empregados publicos, mereça ser melhor dirigida. (*Apoiados*) (APB, 1983c: 374).

Para o deputado, o país precisava de negociantes, manufatureiros e Artistas hábeis, sendo por isso necessário que a Instrução Pública fosse dirigida também às Ciências Físicas e aos métodos pelos quais elas poderiaM ser aplicadas à agricultura e à indústria. Assim, votou para que o projeto retornasse à comissão. Tomando a palavra, Souza Martins argumentou que, tanto na França quanto na Alemanha, os cursos eram de seis anos, com a diferença de que os alunos que lá se matriculavam estavam bem mais preparados do que os meninos brasileiros, pois aqui, dizia, a Instrução Primária estava "pessimamente organisada". Quanto ao Plano de Estudos do Liceu, reconhecia um defeito: a ausência da Gramática e da Literatura Nacional:

> Note o nobre deputado [dirigindo-se a Magalhães] que ha a cadeira de rhetorica como pertencente á litteratura nacional. Eu direi que na Prussia a litteratura nacional fórma um estudo obrigado desde o primeiro anno e primeira classe até o ultimo anno do curso collegial; ha duas lições em cada semana em todas as classes de litteratura nacional: entre nós parece que se abandona inteiramente este estudo para nos occuparmos exclusivamente com o das linguas estrangeiras (APB, 1983c: 375).

De acordo com Souza Martins, o estudo de três Línguas Vivas – Francês, Inglês e Alemão – e duas Mortas – Latim e Grego – era excessivo, pois essa não era a prática nos Colégios europeus, onde somente se admitia o estudo de duas Línguas Vivas, sendo apenas uma obrigatória, à escolha do aluno. Tal excesso, argumentava, acabaria prejudicando os estudos científicos e literários do Colégio, o que mostra que, em seu entendimento, as Línguas Vivas não tinham estatuto "literário", sendo sua utilidade justificada pelas relações comerciais que uma nação teria com outra, pela proximidade geográfica, como sugere uma passagem do seu discurso, na qual afirma:

> Nos collegios reaes situados perto da Allemanha estuda-se a lingua allemã; nos que estão perto da fronteira da Hespanha aprende-se o hespanhol, nos que estão perto do Piemonte aprende-se o italiano, e nos que estão no litoral do Atlantico aprende-se o inglez. (...) Em minha opinião, nesses collegios se devia ensinar, quando muito, duas linguas vivas (APB, 1983c: 375).

Quanto à afirmação do seu colega Souza Franco de que o Brasil tinha uma extraordinária tendência para as Letras, em detrimento das Ciências, Souza Martins dizia que isso não era culpa do governo, no que mencionava o exemplo do estado de Nova Iorque, cuja população era muito menor que a do Império e que possuía mais de dez mil

Escolas Primárias freqüentadas por mais de quinhentos meninos, enquanto as nossas – "apenas 1,100 escolas de primeiras letras" – eram freqüentadas por trinta e três mil meninos, de acordo com os mapas estatísticos dos relatórios ministeriais. Ademais, completava, se os cursos mais procurados eram os de Direito e Medicina, a culpa não seria tampouco dos "mancebos", e sim dos governos, pois não era possível num país de seis milhões de habitantes não haver nenhuma Universidade, quando na Holanda, que tinha menos de três milhões, existiam três Universidades, na Bélgica "tres ou quatro" e na Alemanha oito (APB, 1983c: 375).

Mas o principal defeito do projeto, segundo o mesmo deputado, era conter quarenta e oito artigos, podendo a Comissão de Instrução Pública compreender toda a doutrina em dez ou doze, excluindo todos aqueles que poderiam ser considerados como regulamentares, os quais seriam elaborados pela congregação ou pelo governo, como ocorreu com o Plano de Estudos do Colégio de Pedro II e com os Estatutos da Universidade de Paris. Por isso votava pelo adiamento da discussão, que iria tomar muito tempo à Câmara, propondo que o projeto voltasse à comissão para que fossem contempladas apenas as "disposições essenciaes" (APB, 1983c: 375).

O discurso de João José de Moura Magalhães, que votou também pelo adiamento, é dos mais interessantes, pois apresenta pontos de vista bem opostos aos dos autores do projeto, na medida em que o deputado pelo Maranhão é contrário não somente à simultaneidade dos estudos, mas também à reunião das Aulas Avulsas em um ponto fixo, apontando um fator que, a seu ver, não estava sendo levado em conta pela casa: as vantagens e comodidades que as Aulas dispersas pela cidade proporcionavam aos pais de família:

> Senhores, eu não sou muito de opinião de se agglomerarem os estudos em um ponto fixo, porque as aulas dispersas e disseminadas trazem tambem vantagens e commodidades aos pais de familia. Convém tambem attender que a capital do imperio não está tão desprovida de estudos elementares; existem muitos collegios particulares onde se ensinam as linguas e as humanidades[146]; no collegio Pedro II ensinão-se todas estas, e admitte alumnos internos e externos. A' primeira vista não sei se aventure dizer que esta creação não me parece opportuna (...); pois que já temos um lycêo, estabelecimento litterario desta ordem. Não seria mais proveitoso corrigir alguns defeitos que existem no collegio de Pedro II? (APB, 1983c: 376).

[146] Note-se que o deputado fazia distinção entre as Línguas e as Humanidades, como se aquelas não fizessem parte destas.

Com relação aos deputados que mencionavam constantemente os exemplos europeu e norte-americano, Moura Magalhães fazia notar que a população do Brasil estava toda disseminada em um imenso território, havendo vilas e freguesias com menos de três mil habitantes e aldeias com quatro ou cinco casas. À emenda proposta por Gomes dos Santos, o magistrado acrescentava que a comissão criasse Cadeiras de Botânica aplicada à Agricultura e de Geometria e Química aplicada às Artes e Manufaturas, unindo ao Liceu as Aulas de Comércio existentes na cidade (APB, 1983c: 376).

O Lente de Direito Gabriel José Rodrigues dos Santos, deputado pela Província de São Paulo, discursou veementemente contra o adiamento, pois via nos adiamentos um meio de que lançavam mão os parlamentos quando queriam inutilizar qualquer projeto. Segundo Rodrigues dos Santos, querer que um artigo já votado e aprovado voltasse à comissão era uma "tyrannia do nobre deputado" [referindo-se a Gomes dos Santos]. Quanto à proposta do representante do Pará [Souza Franco], Rodrigues dos Santos alegava que aceitá-la era transtornar completamente as idéias do projeto, pois a comissão não intentava criar "uma escola mixta de educação litteraria e industrial":

> A commissão sabiamente considerou que a educação industrial propriamente dita precisa de um estabelecimento especial com um numero de cadeiras competentes para alumnos que se dedicarem particularmente a algum ramo de industria. A commissão sabe que não póde haver perfeição sempre que se englobão as materias. Os homens perfeitos são os que se applicão a especialidades. Ora, se a commissão queria uma educação litteraria mais perfeita, devia rejeitar a agglomeração que propõe o nobre deputado do Pará, que destruiria inteiramente os designios deste projecto (APB, 1983c: 377).

D. Manoel, por sua vez, votou pelo adiamento, propondo que tivesse precedência o projeto oferecido pela comissão sobre a criação de um Conselho de Instrução Pública, pois aquelas discussões, segundo o deputado, serviam apenas para "satisfazer paixões", e não para tirar a Instrução Pública do estado letárgico em que se achava. O último discurso da sessão coube a Souza Martins, que voltou a defender a necessidade do estudo da Língua e Literatura Nacional. A Retórica e a Filosofia, em sua opinião, só deveriam ser estudadas quando o aluno já tivesse aprendido a falar e escrever seu próprio idioma, mas como, de acordo com o artigo quinto do projeto, ele começaria a aprender a Língua Nacional apenas no quinto ano – por meio da Retórica –, ia se acostumando a falar e exprimir-se mal, sem

conhecimento dos clássicos e da Literatura Pátria. “É por isso”, argumentava, “que nos gymnasios prussianos se aprende rhetorica desde o primeiro até o ultimo anno, isto é, aprende-se a lingua allemã, sua litteratura, suas bellezas, os diversos estylos de escrever; mas não ha cadeira especial para a rhetorica”. Estudar a Língua Grega no terceiro ano, segundo o deputado, era prematuro, bastando principiar o seu estudo no quarto, depois de o aluno ter bem aprendido o Latim, pois “nem o grego exige estudo tão profundo e extenso como o latim”. Quanto às Línguas Vivas, afirmava:

> Já declarei tambem que supponho demasiado o estudo de tres linguas vivas; isto não é costume em nenhum collegio de instrucção secundaria da Europa, e se acaso se reputão os seis annos insuficientes para o estudo de todas as materias, como foi allegado na casa, sem duvida para isso concorre muito o estudo de tres linguas vivas, que tomam muito do tempo necessario para o estudo das sciencias e das linguas mortas. Já duas linguas vivas não acho pouco, porque eu vejo que em muitos dos gymnasios europêos apenas se obriga a aprender uma (APB, 1983c: 378).

Souza Martins terminou seu discurso reforçando sua posição inicial: que era muito importante a criação de outro estabelecimento de Instrução Secundária numa cidade de cento e quarenta mil habitantes. Ademais, argumentava, as “120 escolas particulares” existentes no Rio de Janeiro, em muitas das quais ensinavam-se Preparatórios, eram muito mal inspecionadas e mal servidas de Lentes, com poucas exceções, como o “collegio do Januario, que é frequentado por perto de 300 rapazes, e outros collegios ha que têm bastante credito”. Instituindo-se o Liceu, com bons Mestres e matrículas mais módicas, iria para ele boa parte dos alunos dos Estabelecimentos particulares (APB, 1983c: 378).

O adiamento acabou passando, e em 1847 a Comissão de Instrução Pública da Câmara Temporária refundiu num só projeto as idéias dos três anteriores. O novo projeto, no entanto, não chegou a ser discutido nem votado pela casa, sendo preterido por outros considerados de maior importância. Na sessão de 7 de maio, D. Manoel lembrava aos colegas que a Coroa, na Fala do Trono proferida no dia 3 daquele mês, recomendava a aprovação de projetos de reforma cuja discussão já estava em andamento, como os da Guarda Nacional e do Poder Judiciário. Ademais, o país não podia arcar com despesas, pois muitos já eram os gastos exigidos pela manutenção da ordem num momento em que vários levantes e revoltas agitavam as Províncias. Angelo Muniz da Silva Ferraz, deputado pela Bahia, opunha-se terminantemente às idéias do novo projeto, argumentando que o exército

do Rio Grande do Sul estava há seis meses sem pagamento (Haidar, 1972: 106-107). Adiada sua discussão, mais uma vez se confirmou a profecia do deputado Rodrigues dos Santos, de que todo adiamento era um meio de inutilizar projetos.

3.1. A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DA CORTE

No relatório ministerial de 1848, o Visconde de Macaé indicava como principais causas do estado insatisfatório da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte a "acanhada e mesquinha recompensa pecuniaria" e a falta de fiscalização. Em sua opinião, da maneira como estava organizada, a Instrução Secundária era "incompativel com as luzes do seculo", sendo necessário e muito útil ao governo "hum vasto plano" baseado nos métodos e sistemas de ensino dos "differentes povos civilisados da Europa, que mais se tem avantajado pelo aperfeiçoamento de suas Escolas". Para tanto, propunha que se enviassem para esses "paizes modelos" pessoas aptas em viagens instrutivas, "vendo viva a instrucção em seu movimento". Ao criticar a fiscalização dos Estabelecimentos de ensino pelos Agentes da Municipalidade, bem como a ausência de unidade nos Planos de Estudos, o ministro referia-se à "falta de bons livros" e de "novos cursos elementares" de Línguas Modernas:

> Assim a falta de bons livros, e a de novos cursos elementares de algumas lingoas modernas, e de disciplinas scientificas, como a Chimica, a Physica, as Mathematicas, a Historia Natural, e Historia Geral, são objectos de tão palpitante interesse, que não posso deixar de lembrar-vos a sua necessidade (RM, 1848: 10).[147]

Com relação às propostas da Comissão de Instrução Pública da Câmara Temporária, com as quais concordava, o Visconde de Macaé reforçava o argumento de que deveriam ser reunidas as Aulas Avulsas da Corte de forma convincente, inspirada de preferência em modelos europeus, tais como os "Gymnasios da Allemanha", os "Atheneos da Hollanda"

[147] O ministro parece não ter levado em conta a publicação, em 1842, pela Tipografia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve, do *Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de lingua ingleza* por Th. Robertson, "traduzido e applicado á lingua portugueza, por Antonio Francisco Dutra e Mello e João Maximiano Mafra", obra adaptada pelos professores George Gibson e Joseph Pleasant e "offerecida á estudiosa mocidade brazileira". No entanto, o Visconde de Macaé (1828-1889), parecia ser entendido do assunto, já que nos últimos anos de sua vida foi Substituto Interino de Inglês no Internato do Colégio de Pedro II, escrevendo uma Tese de 43 páginas publicada pela Imprensa Industrial em 1883 com o título de *Lingua ingleza*.

ou os “Collegios da França”, criticando também a falta de controle do governo sobre os Estabelecimentos particulares de ensino, que “se multiplicão na razão directa do lucro, e proveito dessa especulação”. O ministro contrapunha tal situação à dos “paizes cultos”, onde a instrução se achava debaixo de uma direção de “disciplina” e “methodo” (RM, 1848: 11).

Tais argumentos foram repetidos pelo Visconde de Mont’alegre nos dois relatórios que escreveu em 1850, referentes aos anos de 1848 e 1849 e apresentados respectivamente na primeira e segunda sessão da oitava legislatura (RM, 1850a; 1850b). Seu relatório do ano seguinte voltou a insistir na necessidade da reorganização da Instrução Pública, submetendo todos os Mestres e diretores de Colégios e Escolas, “ou sejão publicos ou particulares”, às provas de moralidade e saber e reunindo as Aulas Públicas de Instrução Secundária num “Collegio de externato” que se fizesse modelo para os demais Estabelecimentos do gênero.

Em anexo, havia uma “Exposição sobre o estado das aulas publicas de instrução secundaria, e dos Collegios e Escolas particulares da Capital do Imperio”, documento datado de 5 de abril de 1851 e assinado pelo deputado Justiniano José da Rocha, a quem o governo tinha incumbido de examinar a época de fundação de cada uma daquelas Aulas; seu regime e moralidade; adiantamento dos alunos; nacionalidade dos diretores e professores; método; matérias de ensino e Compêndios a elas destinados. Justiniano se mostrava ciente dos limites de seu relatório:

> Para o fazer com o zelo e a consciencia com que devo desempenhar as ordens do Governo Imperial, ser-me-ia necessario poder-me apresentar inesperada e reiteradamente no mesmo estabelecimento, em horas diversas, já pela manhã, para assistir aos primeiros cuidados do asseio, e aos exercicios religiosos dos alumnos, já nas horas em que se agasalhão, já nas dos seus estudos, e em fim n’huma e n’outra aula, ora sendo-me isso impossivel, especialmente por ser voluntaria a sujeição dos directores do [sic] taes estabelecimentos á minha inspecção, tive de contentar-me com huma vista geral, a fim de poder formar hum juizo, não sobre este ou aquelle collegio, porem sobre o todo da instrucção publica (RM, 1851: S3-2).

Já no terceiro parágrafo, queixava-se o deputado pela Província de Minas Gerais da infinidade de Colégios e Escolas particulares e do lucro fácil advindo de tais empreendimentos, que muitas vezes limitavam-se a “reunir meia duzia de meninos”. Os melhores Colégios, por sua vez, não chegavam a reunir duzentos alunos, nem excedia a

sessenta o número de internos. Defendendo a reunião das Aulas Públicas num Colégio de Externato que servisse de modelo às iniciativas particulares, para o que propõe, no final do relatório, um projeto próprio, inspirado no do "Exm.º Sr. Presidente da Provincia do Rio de Janeiro", Luis Pedreira do Couto Ferraz, futuro Ministro do Império, Justiniano descreve um quadro que, a despeito de sua evidente vinculação política, nos fornece dados importantes para uma melhor compreensão do sistema de Aulas Avulsas, especialmente sua organização interna, como a divisão dos alunos em Classes e Decúrias:

> Achão-se [as Aulas Públicas] espalhadas pela cidade, ao alvitre do professor, em nenhuma correspondencia com os seus collegas; de ninguem recebem direcção commum; as lições são de manhã ou á tarde, como ao professor parece mais commodo: o tempo he curtissimo para suas explicações, especialmente nas aulas de latim; por quanto obrigado o professor a admittir, em qualquer epocha do anno, os alumnos de qualquer idade, de qualquer gráo de adiantamento, vê-se obrigado a multiplicar classes e decurias, e a dividir entre ellas seus cuidados e as poucas horas das suas lições (RM, 1851: S3-2).

Lente da Escola Militar e ex-professor do Colégio de Pedro II, tendo já participado de algumas Mesas dos Exames de Preparatórios, Justiniano observava que alguns Colégios – muitos com Escola Primária anexada – tinham boa organização, sendo quase todos, ao mesmo tempo, Internato e Externato, recebendo alunos internos, meio-pensionistas e externos, uma "promiscuidade summamente nociva". O serviço doméstico, que, a seu ver, deveria ser feito sem a menor ingerência dos alunos, com a presença dos "nossos escravos", e com a dificuldade de se encontrar bons criados, tornava impossível a organização desta parte do "regimen collegial", embora alguns diretores conseguissem diminuir a intensidade do mal. Um problema sério, relatava, era o fato de os pais dos alunos pedirem aos diretores de Colégio que os habilitassem no menor prazo de tempo possível para que pudessem fazer os Exames de Preparatórios das Aulas Superiores, ou se matriculassem no Colégio de Pedro II, no intuito de obter, "ao cabo de hum ou dous annos", o diploma de Bacharel em Letras:

> Os paes querem que seus filhos estudem, não para ficarem sabendo, mas para entrarem nos Cursos de Direito, nas Escolas de Medicina, nas Academias Militar, de Marinha, ou de Commercio. Saber, para que? Basta que sejão approvados. Em balde se lhes dirá que para *estudar esses preparatorios* são indispensaveis oito annos, e da mais aturada applicação: para quê? dirão elles, para que consumir tanto tempo? para que tanto latim? Em quatro ou cinco annos póde meu filho ficar sabendo quanto lhe baste de latim, de francez, de inglez, de geographia, de historia, de rhetorica, de philosophia (RM, 1851: S3-5).

Ao tratar dos “methodos e livros de ensino”, o deputado afirma que, se não havia identidade entre eles, também não havia diferenças fundamentais, pois eram ambos antigos. Notou, contudo, que alguns Colégios adotavam os livros da Universidade de França, o que considerava um progresso, por ser mais acurado o texto e a escolha melhor regulada pela gradação das dificuldades, o que não ocorria nas Aulas de Retórica e Filosofia, nas quais, estando Quintiliano (35-95) e Genuense (1712-1769) destronados – “este ultimo com justiça” –, não havia qualquer uniformidade nos que serviam de substitutos, sendo o mais comum, nos Colégios, “a par das prelecções dos professores”, o uso de Postilas e Cadernetas.

Justiniano não via com bons olhos o fato de os estudos Matemáticos e Científicos estarem se desenvolvendo em dano do Latim, “base indispensavel da educação litteraria”. Em sua opinião, eram os pais, e não os diretores de Colégio, que iriam decidir sobre o futuro de seus filhos. Assim, propõe que os Estabelecimentos fossem divididos em Literários, Comerciais e Industriais, pois entre eles os ditos pais escolheriam o que estivesse de acordo com a profissão que quisessem para seus filhos. A parte do relatório que mais interessa neste trabalho refere-se à sua crítica sobre a pouca atenção dada pelos Colégios da Corte ao ensino da Língua e Literatura Nacional, desdenhada em proveito das Línguas Vivas, nas quais, às vezes, os alunos até falavam, já que eram estrangeiros os diretores da maioria dos Estabelecimentos de Ensino Secundário:

> Foi-me doloroso ver que ainda mesmo nos melhores collegios o estudo das linguas estrangeiras (franceza e ingleza) merecia mais cuidado do que o da lingua e da litteratura nacional. Em alguns ostenta-se como grande vantagem o fallarem francez e inglez os alumnos, posposta a lingua nacional, que, em vez de purificar-se e enriquecer-se, ella primogenita da latina, vai-se adulterando esquecida, desdenhada (RM, 1851: S3-9).

Ainda com relação ao ensino das Línguas, Justiniano apontava o erro de se confiar mais na reflexão e no raciocínio do que na memória dos alunos, faculdade esta que, se bem trabalhada, poderia ser muito últil para a fixação não só dos poetas e prosadores latinos e franceses, mas também dos representantes da Literatura Nacional, pois um dos principais objetos da Educação da mocidade deveria ser o culto da pátria e o amor e reconhecimento de suas glórias, tradições e “monumentos artisticos e litterarios”:

> Poucas lições são decoradas, a não serem as da indigesta e ridicula grammatica do Padre Antonio Pereira[148], quando aliás tão belos trechos dos nossos poetas e prosadores, dos latinos e francezes poderião enriquecer a memoria do alumno, firmando ao mesmo tempo as regras da grammatica, da prosodia e da eloquencia (RM, 1851: S3-9).

Em 17 de setembro daquele mesmo ano de 1851 saiu o Decreto n. 630, assinado por Mont'alegre, autorizando o governo a reformar o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. Com a lei, criava-se, finalmente, o lugar de Inspetor Geral da Instrução (art. 1.º), autoridade perante a qual teriam de submeter-se todos aqueles que pretendessem abrir ou dirigir uma Escola ou Colégio, bem como lecionar em qualquer Estabelecimento do gênero. Os candidatos deveriam provar que eram maiores de vinte e um anos e justificar sua aptidão e moralidade, sem o que não seria concedida a Licença. No caso de ser estrangeiro o diretor, impunha-se a condição de que pelo menos metade de seus professores fosse composta de Cidadãos Brasileiros (art. 2.º). O governo, conforme o artigo terceiro, ficava encarregado de regular as habilitações para o magistério público, bem como as provas pelas quais deveriam passar os candidatos, de acordo com a matéria de ensino (CLIB, 1852).

As Escolas Públicas de Instrução Primária seriam divididas em Primeira e Segunda Classe (art. 6.º). Nas de Segunda Classe o ensino deveria limitar-se à Leitura, Caligrafia, Doutrina Cristã, princípios elementares do Cálculo e sistemas de Pesos e Medidas. As de Primeira abrangeriam também a Gramática da Língua Nacional, leitura explicada dos Evangelhos, História Sagrada, elementos de Geografia, resumo da História Nacional, Desenho Linear, Música e exercícios de Canto. As Aulas Públicas de Instrução Secundária, por sua vez, seriam reunidas num Externato, devendo o governo completar as Cadeiras que faltassem para que o curso de estudos compreendesse as mesmas matérias do Colégio de Pedro II (CLIB, 1852).

Em relatório de 1853, o ministro Francisco Gonçalves Martins lamentava que o governo ainda não tivesse executado o plano da reforma de 1851, limitando-se a apresentar

[148] Trata-se do *Novo methodo da Grammatica Latina reduzido a compendio para uso das escolas da Congregação do Oratório* (1752), obra indicada pelo Alvará pombalino de 28 de junho de 1759 como livro a ser usado em substituição à *Arte da Grammatica Latina* de Manoel Álvares (1526-1583), adotada pelos jesuítas e tornada proibida (art. 8.º), do mesmo modo que as obras de seus comentadores ou reformadores (CLP, 1830).

o número de alunos que haviam freqüentado as Aulas Avulsas de Instrução Secundária do Município da Corte. Ao tratar do estado da Instrução Pública nas Províncias do Império, o ministro faz um resumo dos "Relatorios sobre as Provincias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Parahiba, Pernambuco e Bahia" apresentados por Gonçalves Dias (1823-1864), professor de Latim e História do Colégio de Pedro II desde 1849.

Entre os males apontados, Gonçalves Martins mencionava a desarmonia entre as disposições legislativas das Províncias; a deficiência do método de ensino das matérias; a multiplicidade e má escolha dos livros para uso das escolas; a insuficiente inspeção; a falta de assiduidade dos alunos e finalmente o acúmulo de cargos públicos dos professores, tanto dos Seminários – que estavam muito longe de alcançar os fins de um Internato, pelo contato promíscuo entre os Ordenandos e os que iriam dedicar-se à vida civil e pelas "praticas differentes das do seculo" –, quanto dos Liceus, que se limitavam a preparar candidatos para os cursos de Medicina e Direito.

O ministro apontava também a carência, nas Províncias, de instituições que pudessem incrementar o desenvolvimento da indústria para que a população pudesse instruir-se nas Artes e Ofícios e na lavoura, em proveito da agricultura. Baseado nos argumentos de Gonçalves Dias, que havia apresentado seus relatórios um ano depois da publicação de seus *Últimos cantos* (1851)[149], Gonçalves Martins pedia uma "reforma radical na instrucção publica", criando um centro de unidade e de ação que a tornasse uniforme em todo o Império (RM, 1853: 16).

A tão esperada reforma saiu no ano seguinte, sob o ministério de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, depois Visconde do Bom Retiro, que assinou o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, aprovando o "Regulamento da instrucção primaria e secundaria do Municipio da Côrte". A lei regulamentava, pela primeira vez, a inspeção dos Estabelecimentos públicos e particulares de ensino, a qual seria exercida pelo Ministro do Império, por um Inspetor Geral, um Conselho Diretor e Delegados de distrito (art. 1.º), marcando a competência de cada uma dessas autoridades ou instâncias (CLIB, 1854).

[149] No mesmo ano, Gonçalves Dias concluiu uma outra comissão: coligir nas bibliotecas, arquivos de mosteiros e repartições públicas todos os documentos concernentes à história do país, os quais, na conformidade do Decreto n. 2, de 2 de janeiro de 1838, deveriam ser recolhidos ao Arquivo Público do Império (RM, 1853: 10).

O Inspetor Geral seria nomeado por Decreto Imperial, não podendo exercer o cargo os professores e diretores de Estabelecimentos públicos ou particulares de Instrução Primária e Secundária (art. 2.º). Dentre suas atribuições, dispostas nos dezesseis parágrafos do artigo terceiro, destacavam-se a inspeção das Aulas, por si ou por Delegados (§ 1.º); a presidência dos Exames de capacidade para o magistério (§ 2.º); a autorização para a abertura de Escolas, Colégios e Casas de Educação (§ 3.º); a revisão dos Compêndios adotados, bem como sua substituição (§ 4.º); a coordenação dos mapas e informações dos Presidentes de Província, para que pudessem ser comparados com os da Corte (§ 5.º); e a organização do regimento interno dos Estabelecimentos de Instrução Pública (§ 8.º). Nos casos dos parágrafos quarto e oitavo, ouvir-se-ia o Conselho Diretor – composto do Inspetor Geral, que seria o Presidente, do Reitor do Colégio de Pedro II, de dois Professores Públicos e um particular e demais membros designados anualmente (art. 8.º) –, que encaminharia seu parecer ao governo para que fossem aprovadas as propostas do Inspetor (art. 4.º).

As Escolas Públicas Primárias, como mandava a lei de 1851, foram divididas em duas classes (art. 48): as de "primeiro gráo", onde seria dada a Instrução Moral e Religiosa, a Leitura, a Escrita, as noções essenciais de Gramática, de Aritmética e dos Pesos e Medidas do Município; e as de "segundo gráo", nas quais os Alunos deveriam ser introduzidos ao estudo das Ciências Físicas e Naturais, da História, Geografia, Geometria, Agrimensura, Música, Ginástica e do sistema de Pesos e Medidas das províncias do Império e das nações com que o Brasil tivesse mais relações comerciais (art. 47). Com relação à Instrução Pública Secundária, objeto do Título III, o artigo 77 determinava que, enquanto não fosse criado o Externato, ela seria dada no Colégio de Pedro II e nas Aulas Públicas existentes (CLIB, 1854).

O Curso do Colégio, conforme o artigo 78, continuaria a ser de sete anos, mas as matérias de cada ano, bem como sua distribuição por Aulas, o sistema das lições, o método dos Exames, o regime interno do Estabelecimento e a distribuição de prêmios no fim de cada período letivo seriam objeto de um regulamento especial, a ser organizado pelo Conselho Diretor e sujeito à aprovação do governo. As Cadeiras seriam as seguintes: duas de Latim, História e Geografia e Ciências Naturais e uma de Grego, Inglês, Francês, Alemão, Filosofia Racional e Moral, Matemáticas Elementares e Retórica e Poética,

compreendendo esta o ensino da “lingua e litteratura nacional”. De acordo com o artigo seguinte, além das matérias das Cadeiras citadas, que formariam o Curso do Bacharelado em Letras, seria ensinada no Colégio “huma das linguas vivas do meio dia da Europa”, bem como as artes de Desenho, Música, Dança e Exercícios Ginásticos. Quando as circunstâncias o permitissem, criar-se-iam Cadeiras de elementos de Mecânica e de Geometria Descritiva, separando-se as de História Moderna e Geografia Nacional (CLIB, 1854).

O ensino das matérias que não constituíssem o “curso litterario” seria regulado de modo que não perturbasse o estudo das outras (art. 81), e nenhum professor poderia reger mais de uma Cadeira, salvo em caso de substituição (art. 82). Apesar da simultaneidade dos estudos, os alunos poderiam matricular-se em qualquer ano do curso, desde que aprovados no Exame das matérias do ano ou dos anos anteriores (art. 84), mas não seriam admitidos à matrícula do primeiro ano os menores de doze anos (art. 86) nem os que se achassem nas condições do artigo 69 (art. 85), isto é, os meninos que padecessem de doença contagiosa (§ 1.º), os que não estivessem vacinados (§ 2.º) e os escravos (§ 3.º). Estariam dispensados do pagamento da taxa, segundo o artigo 88, os filhos dos Professores Públicos nas condições do artigo 27 – que tivessem “servido bem” por dez anos – e os alunos pobres que nas Escolas Primárias se distinguissem pelo talento, aplicação e moralidade (CLIB, 1854).

O artigo 91 criava a classe dos Repetidores, os quais seriam obrigados a morar no Colégio, devendo auxiliar os estudantes no estudo e preparo das lições em horário previamente estabelecido. Tais Repetidores, em igualdade de condições, seriam preferidos para o preenchimento das Cadeiras de Instrução Secundária que vagassem. Os professores do Colégio, bem como os das Aulas Avulsas – que deveriam ser reunidas num edifício a ser designado pelo Inspetor Geral –, conforme os artigos 94 e 96, teriam os mesmos direitos e obrigações marcados para os professores do Ensino Primário.

Dentre os direitos, estavam a vitaliciedade do provimento, depois de cinco anos de serviço efetivo (art. 24); a prerrogativa de requerer adiantamento das quantias necessárias ao montepio, descontando-se mensalmente a quinta parte de seu ordenado até que fosse feito o pagamento integral dos cofres públicos (art. 26); uma gratificação extraordinária equivalente à quinta parte de seus vencimentos, se houvessem se distinguido no ensino por mais de quinze anos (art. 28); e a possibilidade de ser jubilado com o ordenado por inteiro,

caso completasse vinte e cinco anos de serviço efetivo (art. 29). Dentre suas obrigações, estava a de não poder exercer nenhum emprego administrativo sem prévia autorização do Inspetor Geral, ficando-lhe proibida qualquer profissão comercial ou industrial (art. 33).

O professores de Línguas Vivas do Colégio de Pedro II, com o ordenado de 800.000 réis e uma gratificação de 400.000, tinham um estatuto um pouco mais elevado do que os de Desenho, Música, Dança e Ginástica, cujo vencimento seria de 600.000 réis e a gratificação de 200.000, e abaixo dos de Línguas Mortas, Alemão e das outras matérias, os quais ganhariam um conto de réis mais uma gratificação de 600.000, o que valia também para os Professores Públicos (art. 97). Tal diferença se manteve até 1858, quando pelo Decreto n. 2.128, de 20 de março, foram igualados os vencimentos dos professores das Cadeiras de Francês e Inglês do Colégio aos de Línguas Mortas e Alemão, elevando-se também os dos Capelães, encarregados da Doutrina Cristã e da História Sagrada (CLIB, 1858).

O ensino particular, Primário e Secundário, também foi regulado pelo Decreto, que submetia os diretores e diretoras de Escolas e Colégios de meninos e meninas a uma prévia autorização do Inspetor Geral (art. 99). De acordo com o art. 112, os alunos dos Colégios particulares que mais se houvessem destacado nos Preparatórios teriam isenção de direitos na matrícula do Colégio de Pedro II, podendo, se quisessem, tomar o grau de Bacharel em Letras com todas as suas prerrogativas. Os professores e diretores de tais Estabelecimentos, por sua vez, poderiam adotar quaisquer Compêndios e métodos que não fossem expressamente proibidos pelo governo (CLIB, 1854).

3.2. EUZÉBIO DE QUEIROZ E A INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DO MUNICÍPIO DA CORTE

As disposições do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 foram em boa parte postas em execução pelo senador e Conselheiro de Estado Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Camara (1812-1868), responsável pela Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte de 1855 a 1863. Com a criação da Inspetoria, os assuntos relativos à Instrução Primária e Secundária passaram a ser discutidos em instância ministerial, isto é, por um órgão do governo composto pelo Ministro do Império, o Inspetor

Geral, o Conselho Diretor e os Delegados de Distrito, e não mais em instância parlamentar, pelos deputados ou senadores.

Nomeado somente em 21 de junho de 1855, Euzébio de Queiroz parece não ter participado da elaboração do "Regulamento para o Imperial Colégio de Pedro Segundo" baixado com o Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro daquele mesmo ano, assinado por Couto Ferraz, tal como previa o artigo 78 da reforma de 1854. De acordo com a nova lei, os estudos do Colégio seriam divididos em duas Classes, uma de quatro anos, composta de Gramática Nacional, Latim, Francês, Inglês, explicação desenvolvida dos Evangelhos e noções de Moral, Matemáticas, Geografia e História Moderna, Corografia e História do Brasil, Ciências Naturais, Desenho, Música, Dança e Exercícios Ginásticos; e outra de três anos, na qual o aluno estudaria Grego, Alemão, Geografia e História antiga, Geografia e História da Idade Média, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética e, a novidade, Italiano (CLIB, 1856).

Conforme o artigo segundo, o título de Bacharel em Letras seria obtido somente se o aluno fizesse o curso completo de sete anos, não sendo essenciais para sua obtenção os estudos de Desenho, Música, Dança e Italiano (art. 3.º). Pela primeira vez, o conteúdo de cada matéria no decorrer do curso foi explicitado de maneira sucinta na Tabela dos Estudos (art. 4.º), embora esta não indicasse o tempo do ensino e sua distribuição por horas, que seriam regulados e submetidos pelo Reitor, por intermédio e com parecer do Inspetor Geral, ao ministro para aprovação final (art. 5.º).

Ao deslocar para os primeiros anos do curso, isto é, para os estudos da "primeira classe", as matérias científicas que, conforme o regulamento anterior, eram estudadas nos últimos anos, reservando para os da "segunda classe" as "litterarias", o legislador parecia fazer valer a expressão do título concedido aos alunos concludentes: o de Bacharel em "Letras". As Línguas Vivas seriam estudadas em três anos, à exceção do Italiano, ensinado apenas no último ano: o Francês nos três primeiros, o Inglês no segundo, terceiro e quarto e o Alemão no quinto, sexto e sétimo. Seus conteúdos são expostos na seguinte seqüência: "leitura, grammatica, e versão facil" no primeiro ano; "versão mais difficil, e themas" no segundo e "aperfeiçoamento no estudo da lingua, e conversa" no terceiro (CLIB, 1856).

A seqüência apresentada – que era quase a mesma para o Latim, estudado em todos os anos do Curso, e para o Grego, estudado, como o Alemão, do quinto ao sétimo ano, com

a diferença de que, em Latim, como na Língua Nacional, estudava-se a Gramática no primeiro ano – mostra a intenção do legislador em sistematizar o ensino das Línguas Vivas, o qual passava a centrar-se em três tipos de exercício: **versão** – a passagem de um trecho em Português ou Latim para o Francês, Inglês ou Alemão, ou vice-versa –; **temas** – exercícios de composição ou redação – e **conversa**, atividade esta baseada nos exercícios de prosódia, ou pronúncia, pelo menos o suficiente para praticar "Diálogos Familiares" sobre tópicos diversos, como sugere um Compêndio da época, *A nova guia da conversação em inglez, e portuguez*, "dividida em duas partes; a primeira contendo hum vocabulario de palavras usuaes por ordem alfabetica. A segunda, sessenta dialogos sobre diferentes objectos", do francês G. Hamoniere[150], publicada em Lisboa em 1836.

Tal inovação, contudo, não alterava a forma dos Exames, que seriam feitos sobre pontos tirados à sorte pelos Examinandos, dentre uma lista organizada pelo Conselho Diretor (art. 22), pois o artigo 23 estabelecia que "os de linguas consistirão na traducção de trechos de autores classicos". Além da prova escrita, haveria também uma oral (art. 24), versando a de Línguas sobre Leitura e Gramática, salvo no caso do Latim, em que seria exigida, no Exame do sétimo ano, a medição de versos (CLIB, 1856).

Já pelo Aviso de 5 de janeiro daquele mesmo ano de 1855, o ministro mandou baixar as "Instrucções para a verificação da capacidade para o Magisterio, e Provimento das cadeiras publicas de Instrucção Primaria e Secundaria", assinadas pelo Visconde de Itaboraí, que ocupava interinamente o cargo de Inspetor Geral. De acordo com o parágrafo terceiro do artigo segundo, a prova oral de Latim e das Línguas Vivas versaria sobre Leitura, Gramática e medição de versos – caso do Latim –, constando a prova escrita de versão para o Português e de uma composição, na Língua de que se tratasse, de um trecho ditado no idioma nacional. O Exame de Grego (§ 4.º) seria feito como o de Latim, sendo contudo dispensada a composição. No de Retórica (§ 5.º), o candidato teria que compor um discurso ou narração – os quais poderiam ser feitos em Latim –, além de analisar oralmente um trecho de prosador ou poeta e traduzir um trecho latino, sendo interrogado sobre os "principios rudimentares da sciencia" (CLIB, 1856).

[150] Hamoniere – sobre quem se sabe muito pouco, infelizmente – escreveu Compêndios do mesmo gênero referentes às Línguas Espanhola e Russa, uma Gramática Francesa, uma Russa, outra Espanhola e vários dicionários, de acordo com o catálogo da Biblioteca Nacional da França, tendo seus livros grande aceitação, como comprovam suas constantes reedições.

Conforme o artigo sexto, ninguém poderia estabelecer e dirigir Colégio de Instrução Secundária sem ter feito Exame de Latim, Francês "ou" Inglês, Filosofia, Aritmética e Geografia, mesmo que não lecionasse nenhuma dessas matérias, e sem justificar idade maior de vinte e cinco anos e moralidade, nos termos do artigo 100 do Regulamento de 1854. Todavia, seriam dispensados das provas de capacidade os indivíduos aprovados nos estudos superiores em qualquer uma das Faculdades do Império, bem como os que tivessem sido Professores Públicos e os Bacharéis em Letras do Colégio de Pedro II (§ 1.º); os que exibissem diplomas legalizados de Academias estrangeiras (§ 2.º) e os nacionais ou estrangeiros habilitados a quem o governo, ouvidos o Inspetor Geral e o Conselho Diretor, concedesse dispensa (§ 3.º)[151]. Nenhuma senhora, da mesma forma, poderia ser diretora de Colégio de meninas sem ter feito Exame de Leitura, Escrita, Aritmética, Geografia e de Língua Francesa ou Inglesa, ou sem apresentar as provas de moralidade (art. 7.º).

Com relação ao provimento dos Professores Públicos, objeto do Capítulo II, quando vagasse ou se criasse qualquer Cadeira, o Inspetor Geral o faria anunciar pelos jornais, marcando o prazo de trinta dias para a inscrição e habilitação dos candidatos (art. 10). Caso se apresentasse um só pretendente, este poderia ser proposto ao governo sem novo Exame (§ 2.º). Havendo, porém, dois ou mais, seria feito um trabalho escrito no prazo de duas horas, ao fim das quais os concorrentes argumentariam uns com os outros sobre os pontos que cada argüente escolhesse, "concernentes á materia e ao methodo e systema do ensino respectivo" (§ 3.º). O assunto do trabalho, segundo o parágrafo seguinte, seria o mesmo para todos os candidatos que fossem examinados no mesmo dia, sendo designado por sorteio dentre os pontos de um Programa formulado no início de cada ano pelo Conselho Diretor (CLIB, 1856).

O Decreto n. 1.601, de 10 de maio de 1855, mandando executar as Instruções de que tratava o artigo 112 do Regulamento de 1854, estabelecia no artigo quarto que o Conselho Diretor ficaria incumbido de organizar uma lista dos pontos que deveriam ser extraídos para os Exames das matérias requeridas para admissão nos cursos superiores. Para os de

[151] Em solução a um ofício da Inspetoria Geral datado do dia 1.º de maio desse mesmo ano de 1855, Couto Ferraz declarou que Bernardo Gay, Diretor de um Colégio de Instrução Primária e Secundária "estabelecido na Rua do Cano", estava dispensado da obrigação de dar provas de sua habilitação na Língua Nacional, pois lecionava na Língua Francesa para Discípulos franceses. Segundo o ministro, no Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, bem como nas Instruções de 5 de janeiro "ultimo", só se havia providenciado acerca de Colégios e Estabelecimentos destinados à instrução de brasileiros (CLIB, 1856).

Latim, seriam escolhidos os autores clássicos “mais difficeis”, os quais o Examinando deveria “verter para o portuguez”, e para os de Francês e Inglês os “authores de melhor nota”, compreendendo igualmente trechos de “prosadores nacionaes” que o Examinando verteria para a Língua de que fizesse Exame. Conforme o artigo quinto (§ 3.°), ficava proibido aos Examinandos trazer de casa cadernos, papel ou livros, assim como qualquer comunicação entre si, devendo dirigir-se aos Examinadores em caso de dúvida (CLIB, 1856).

Ao que parece, já nesse Decreto procurava-se imprimir, nas provas de Línguas Vivas dos Exames de Preparatórios, o caráter literário de que a matéria se tinha revestido na Instrução Secundária, como se nota pelo “Programma dos Exames de 1850 no Imperial Collegio de Pedro II”, assentado ainda sobre a reforma de 1841, acima comentado, pois o seu conhecimento se faria julgar pela versão ou tradução de trechos de “authores de melhor nota”, isto é, de “obras literárias”, no sentido romântico do termo, e não de “Diálogos Familiares” ou cartas comerciais, temas recorrentes na maioria das Gramáticas da época. Com efeito, em seu “Relatório do estado da instrucção primaria e secundaria do Municipio da Corte durante o anno de 1855”, anexo ao do ministro Couto Ferraz, de 1856, Euzébio de Queiroz escrevia que um dos objetivos da Instrução Secundária era dar a conhecer aos alunos as “sublimes producções litterarias dos outros povos”:

> N’um systema bem organizado de ensino publico não deve a instrucção secundaria merecer da parte dos poderes sociaes menos solicitude e protecção do que a instrucção primaria. Se esta exerce decisiva influencia nos destinos de um povo, e é a primeira condição do desenvolvimento intellectual e de todo o progresso moral, aquella, ornando o espirito com mais amplos e elevados conhecimentos, e iniciando-o nas mais ricas e sublimes producções litterarias dos outros povos, inspira o sentimento do bello, educa e aperfeiçôa o gosto, enriquece a imaginação, e contribue efficazmente para o adiantamento da litteratura nacional e para a marcha geral da civilisação (RM, 1856: S4-16).

Por outro lado, o Inspetor Geral afirmava que a intenção do governo, ao reformar o Colégio de Pedro II, tinha em vista sanar dois de seus principais defeitos: a excessiva simultaneidade das matérias de ensino e o “caracter puramente litterario” da instrução ali recebida pelos alunos. Dessa forma, a instituição não deveria servir somente àqueles que iriam dedicar-se às “carreiras scientificas e litterarias”, mas também aos que se destinassem

ao Comércio e à Indústria, para os quais haviam sido criados os estudos da primeira "classe" (RM, 1856: S4-17).

Elogiando a iniciativa do governo de criar a modalidade dos Repetidores, equivalentes aos "mestres de estudo" franceses, Euzébio de Queiroz reclamava dos insuficientes vencimentos desses "auxiliares da instrucção", dos quais a França tinha colhido tantos resultados. Conforme o artigo 40 do Regulamento de 1855, os Repetidores, se não tivessem aposentos no Colégio, receberiam 600.000 réis de gratificação anual, vencendo 400.000 em caso contrário. Esse era o motivo, segundo relatava, de não aparecer nenhum concorrente para se inscrever no concurso que se tinha aberto naquele mesmo ano (RM, 1856, S4-18).

Com relação às Aulas Avulsas de Instrução Secundária, o Inspetor registrava que as Cadeiras de Inglês, Francês e Filosofia achavam-se vagas. A primeira por ter se jubilado o Professor Guilherme Paulo Tílbury, por Decreto de 29 de maio de 1855; a segunda pelo mesmo motivo, tendo sido concedida a jubilação do Professor José Bento de Martins por Decreto de 8 de janeiro do mesmo ano; e a terceira por ter sido nomeado para outras funções Francisco de Salles Torres Homem, que de Timandro desabusado, responsável pelas críticas mordazes à Coroa e à "Restauração dos Saquaremas" n'*O libelo do povo*, panfleto liberal publicado em 1849, passava a Visconde de Inhomirim, ocupando algum tempo depois a pasta da Fazenda, no gabinete de 12 de dezembro de 1858, já convertido ao Partido Conservador. Sua organização, conforme Euzébio de Queiroz, continuava a mesma, pois as Aulas ainda não estavam reunidas em edifício público, sendo prática ainda muito usual os alunos estudarem várias matérias com o mesmo Professor para depois habilitarem-se nos Preparatorios no menor espaço de tempo possível:

> Continuão os professores a dar as lições em suas casas e ás horas que mais commodo lhes offerece; e sendo quase sempre distantes uma da outra a residencia dos professores e encontradas as horas que marcão para as suas aulas, mui limitado deve necessariamente ser o numero de alumnos que a elas podem concorrer, sendo que até acontece ignorar o alumno a que logar ha de dirigir-se para matricular-se em qualquer dessas aulas publicas de instrucção secundaria (RM, 1856: S4-20-21).

Ainda em 1856 saiu a Decisão n. 52, assinada por Couto Ferraz, com a Portaria de 24 de janeiro, mandando observar provisoriamente os "Programmas de Ensino do Collegio de Pedro II" organizados pelo Conselho Diretor e propostos pelo Inspetor Geral. Com a

expedição da Portaria, consolidava-se mais uma das reivindicações centralizadoras dos Ministros do Império durante a década de quarenta: a fixação dos Compêndios que deveriam ser usados no Estabelecimento oficial de Instrução Secundária do Império. "Adoptados os programmas que comprehendem todas as questões de que tratam a disciplina[152] das diferentes cadeiras do collegio", afirmava Euzébio de Queiroz em seu já referido relatório, "organisados ficão os pontos que devem servir para os exames do fim do anno", o que valeria não só para os dos alunos do Colégio, mas também para os Discípulos dos Estabelecimentos particulares, como o senador fazia questão de frisar:

> Cessa desse modo a incerteza em que todo o anno passão os jovens ácerca das questões em que nos exames hão de mostrar-se habilitados, estabelece-se uma certa uniformidade entre a instrucção que dá o collegio de Pedro II e a que recebem os alumnos dos estabelecimentos particulares, e desapparece toda a suspeita de arbitrario que poderia haver na escolha dos autores e materias que se adoptassem para os exames do fim do anno (RM, 1856, S4-19).

O Conselho Diretor, segundo a Portaria, não havia estabelecido "hum systema para o ensino das linguas", mas os livros indicados sugerem que as atividades a elas concernentes consistiam na versão ou tradução de trechos escolhidos de obras literárias, com alguma explicação gramatical inicial. Assim, no primeiro ano, após "algumas prelecções de Grammatica geral", o aluno seria aperfeiçoado na "Grammatica e Lingua Portugueza", estudando depois Latim e Francês. Para o estudo da Língua Francesa eram indicados excertos extraídos de *Telemaque* (1699) e das *Fables choisies*, de Fénelon (1651-1715), e uma *Grammatica franceza* de autoria de um certo Sevenne. Para o do Latim, era ainda prescrita a pombalina *Arte latina*, do padre Antonio Pereira, e para a Gramática da Língua Portuguesa indicava-se a obra homônima de Cyrillo Dilermando, além dos *Sinonimos* de Frei Francisco de São Luiz; da *Bibliotheca juvenil*, de Barker (1788-1839); das *Cartas seletas* do padre Antonio Vieira e das *Poesias escolhidas* do padre Caldas (CLIB, 1857a).

No segundo ano, os Alunos de Francês estudariam pelas *Moeceaux choisies* de Roosmalen e, na sua falta, pelas *Fables choisies* de Lafontaine (1621-1695) ou de Fénelon. Quanto à Cadeira de Inglês, a lei refere-se a uma *Grammatica Ingleza* e à *History of Rome*

[152] Note-se que a palavra "disciplina", aqui, tem o sentido de conteúdo das matérias.

(1772), de Oliver Goldsmith (1728-1774). No terceiro ano, em Francês seriam usadas as *Oraisons funébres* de Bossuet e o *Theatre classique* (provavelmente Racine). Em Inglês, as mesmas obras do ano anterior e "os trechos mais faceis" do *Class-Book* de Hugh Blair[153]. No quarto ano, além da obra de Blair, eram indicados trechos escolhidos de Milton para Inglês; no quinto, em que se estudava o Alemão, indicavam-se a *Grammatica allemã* de Gross e as *Leçons de litterature allemande* de Ermeler; no sexto, além da mesma Gramática indicada para o ano anterior, estudavam-se trechos escolhidos da *Maria Stuart* de Schiller; e no último ano seria dada a *Ephigenia Tauris*, de Goethe (CLIB, 1857a).

Como se vê, o cânone dos autores estudados – ou simplesmente traduzidos e vertidos –, se mantinha o mesmo do Programa expedido em 1850. Segundo o Inspetor Geral, o Conselho Diretor tinha aproveitado, e com acerto, a experiência da nação que mais progressos havia feito nesse "ramo de conhecimentos": a França, cujas instituições eram consultadas por todos os países que empreendiam seriamente a reforma do seu "systema de instrucção":

> Partindo destes principios, adaptou o conselho ás nossas circumstancias os ultimos programmas publicados para os lyceus nacionaes de França, fazendo-lhes as modificações e alterações que exigião organização differente dos estabelecimentos publicos de instrucção secundaria desse paiz e do collegio de Pedro II, e a falta de livros apropriados para a divisão das materias indicadas nos mesmos programmas (RM, 1856: S4-19).

Com ajuda dos professores, escrevia o Inspetor, o Colégio de Pedro II poderia tornar-se um Estabelecimento capaz de rivalizar com os dos países de mais antiga e adiantada Civilização, na medida em que a experiência fosse mostrando o que precisava ser alterado, até que a comissão se julgasse habilitada para formar um Plano de Estudos "que se possa dizer nacional", para que os autores brasileiros pudessem escrever Compêndios próprios, nos quais desenvolvessem "com clareza, methodo e aptidão as differentes materias em que se acha dividido o ensino do collegio" (RM, 1856: S4-19).

A proposta de criação de um Colégio de Externato, defendida insistentemente pelos relatórios ministeriais do período, veio finalmente consolidar-se, embora sob outra forma, com o Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857, assinado pelo Marquês de Olinda,

[153] Tal Compêndio, ao que parece, era uma Seleta de trechos instrutivos ou de fundo moral, como sugere o subtítulo de um *American class book* (1815), "a collection of instructive reading lessons selected from Blair's Class Book" ("uma coleção de lições de leitura instrutiva selecionada do 'Class Book' de Blair").

encarregado naquele ano da pasta dos Negócios do Império. Com o Decreto, publicou-se o "Regulamento alterando algumas disposições dos actuaes Regulamentos relativos aos estudos da instrucção secundaria do Municipio da Côrte". Já no artigo primeiro, estabelecia a lei que o Colégio de Pedro II seria dividido em dois Estabelecimentos de Instrução Secundária: um Internato, colocado fora da cidade e destinado aos alunos que morassem dentro do recinto, e um Externato, aos que somente freqüentassem as Aulas no edifício do Colégio (CLIB, 1857b).

Conforme o artigo terceiro, tão logo fosse criado o Externato, ficariam extintas as Aulas Avulsas até então existentes na Corte, conforme já previa o artigo primeiro, § 7º, do Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1851. A distribuição das matérias (art. 5.º), no tocante às Línguas, era praticamente a mesma do Regulamento anterior, à exceção da Cadeira de Inglês, que passou a ser ensinada também no quinto ano, aumentando assim a carga horária em relação ao Francês por causa da dilatação do tempo dos estudos da Primeira Classe, que passava a chamar-se "curso especial", agora com duração de cinco anos. O estudo do Italiano, assim como o da Dança, Desenho, Música e Ginástica, continuava não sendo obrigatório para a obtenção do grau de bacharel (art. 10).

Se para a historiografia da educação brasileira tal medida tinha a boa intenção de sanar o problema das Aulas Avulsas, cuja existência impedia a organização da Instrução Secundária no país, para muitos contemporâneos, como o já referido João José de Moura Magalhães, deputado pelo Maranhão – que se mostrava contrário à simultaneidade dos estudos e à reunião das Aulas Avulsas em um ponto fixo –, e o romancista e professor Joaquim Manoel de Macedo, a medida não era benéfica para os meninos pobres da capital do Império. Como tais Aulas não estavam sujeitas ao sistema de ensino simultâneo, necessariamente moroso, argumentava o romancista, o jovem desfavorecido poderia estudar Latim ou Filosofia em três ou quatro anos, fazendo num curto espaço de tempo os Preparatórios necessários para ser admitido em qualquer das Academias existentes, no que poupava seu pai ou tutor de maiores despesas. Agora, ao contrário, via-se impossibilitado de continuar os estudos, pois teria de sacrificar muitos anos para concluir o curso:

> Havia antes dessa data [a do regulamento], espalhadas pela cidade algumas aulas avulsas de instrução pública secundária, uma de latim, uma de filosofia, e alguma outra ainda, e os meninos pobres que não podiam seguir o curso de estudos do Imperial Colégio

> de Pedro II achavam ao menos naquelas aulas alguns recursos, embora mesquinhos, para cultivar suas inteligências.
>
> Era um benefício já feito, um benefício antigo, a que as classes pobres tinham adquirido um certo direito (Macedo, 1991: 166).

Para o autor, o governo deveria reconsiderar este ponto da reforma para que não se pudesse julgar, como muitos já o faziam, que os órfãos e meninos pobres tinham perdido com a fundação do Colégio, principalmente porque desde longa data as poucas vagas para eles resguardadas eram tomadas pelo patronato, que as reservava para meninos que não eram órfãos nem pobres (Macedo, 1991: 165). Era muito contrária, no entanto, a posição de Euzébio de Queiroz, no relatório de 1856. Entre diversos problemas das Aulas Avulsas indicados pelo Inspetor – a falta de edifícios apropriados, a distância das residências dos professores, a falta de nexo ou relação entre elas –, o mais grave, segundo ele, era o fato de tais Aulas fornecerem apenas uma "fingida cultura do espirito" para seus poucos Discípulos, os quais embora se matriculassem gratuitamente, com a simples apresentação do pai, logo abandonavam as Aulas:

> Matriculado o alumno sem sufficiente preparo das differentes materias que constituem a instrucção primaria, e ignorando, como assegurão os professores, os mais elementares principios da grammatica nacional, encontra logo aos primeiros passos difficuldades que não previa e com que não contava, e não havendo interesse ou incentivo algum que o obrigue ou aconselhe a estudar, desapparece da aula á menor observação ou exigencia do professor (RM, 1856: S4-21).[154]

Outro "Programma do ensino" para o Colégio de Pedro II foi publicado com o Aviso de 10 de janeiro de 1859, assinado pelo ministro Sérgio Teixeira de Macedo. Conforme o novo Programa proposto pelo Conselho Diretor, no primeiro ano do curso o aluno seria introduzido ao estudo das Línguas com noções de gramática, leitura, recitação e exercícios ortográficos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Latim e Francês. Nos anos seguintes, começaria o estudo da gramática, leitura, versão gradualmente difícil e dos Temas para composição e Conversa, com os quais teria o "aperfeiçoamento" do estudo de cada uma das Línguas Vivas ou Mortas (CLIB, 1859).

[154] Mesmo depois da criação do Externato, os alunos continuaram matriculando-se em suas "aulas avulsas", como mostra o relatório de 1860 do mesmo Inspetor: "nas aulas avulsas do externato matricularão-se apenas cinco alumnos, dous no segundo anno, um no quarto, um no sexto e um no setimo" (RM, 1860: AH-13).

Os autores e obras indicados eram os mesmos do Programma anterior, mas com duas importantes novidades: a primeira é a indicação dos Compêndios de Italiano – *Grammatica italiana*, de Corticelli, *Noti Romane*, de Verri, *Dei devere* e *Mie prigioni*, de Silvio e Pelico, *Commedie scelte*, de Goldoni, *Antologia poetica*, de Biechierai, *Antologia italiana*, de D. Capellina, *Novelle*, de Gozzi, e *La divina commedia*, de Dante Alighieri (1265-1321), na quinta edição de Brunone Bianchi –, e a segunda é que a *Grammatica ingleza* foi substituída pelo *Curso da lingua ingleza* de T. Robertson, na "Traducção do Dr. Russel", provavelmente "Joaquim Roussel", professor particular de Inglês, Francês, História e Geografia que em 1841 se havia oferecido como "Substituto gratuito" do Colégio, conforme o já referido relatório do ministro Candido José d'Araujo Vianna, do mesmo ano.

A mudança do Compêndio de Inglês aponta para uma nova direção em seu método de ensino. Traduzido e divulgado por muitos professores de Línguas da época, o Curso de Robertson[155] era já conhecido no Brasil desde o início da década de quarenta, como comprova a publicação, em 1842, pela Tipografia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve, do *Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de lingua ingleza por Th. Robertson*, "traduzido e applicado á lingua portugueza, por Antonio Francisco Dutra e Mello e João Maximiano Mafra", obra adaptada pelos professores George Gibson e Joseph Pleasant e "offerecida á estudiosa mocidade brazileira".[156]

Cyro Cardozo de Menezes, professor da Cadeira de Inglês do Imperial Colégio de Pedro II, organizou também um *Novo curso de lingua ingleza pratico, analytico, theorico e sinthetico, por T. Robertson,* "adaptado ao ensino da mocidade brazileira", no qual testemunhava, na folha de rosto do livro, que até o Imperador, "um literato" a quem a obra é dedicada, tinha assistido a uma de suas lições no Colégio e avaliado a importância do

[155] T. Robertson, precursor da abordagem "Toussaint-Langenscheidt", caracterizada pela técnica da tradução interlinear, é tido por Howatt (1988: 149) como um dos "individual reformers" do método do ensino de Línguas no século XIX, juntamente com Jacotot (1770-1840), Marcel (1793-1876), Prendergast (1806-1886) e Gouin (1831-1896).

[156] Como já foi dito, George Gibson, "natural de Londres", segundo anúncio de 1851 do Almanaque Laemmert, dava "lições de lingua ingleza pelo methodo de T. Robertson por collegios e casas particulares", tendo sempre em sua residência, à Rua do Cano, 163, "differentes classes em exercicio, tanto em prosa, como em verso, segundo o adiantamento dos discipulos" (AL, 1851).

"inapreciavel methodo de Robertson" [157]. Na "Introdução" escrita em setembro de 1855, o autor presta uma breve homenagem ao Visconde de Itaboraí e ao Dr. Russel – cuja tradução seria indicada no Programa de 1859 –, que considera um dos primeiros divulgadores do método no país, aproveitando para criticar as "expeculações do pedantismo", num ataque indireto a professores particulares como Gibson:

> Este inimitavel methodo terá entre nós tido a sorte de todas as grandes e bellas invenções que hoje enriquecem o codigo das sciencias humanas. Introduzido ha poucos annos no Brasil, nunca foi elle devidamente comprehendido e explicado senão pelo nosso illustrado amigo o Sr. Joaquim Russel, que infelizmente retirando-se pouco depois do magisterio, deixou um vasto campo ás expeculações do pedantismo, o qual sem o estorvo do merecimento real do Sr. Russel que lhe serviria de freio, e contando por outro lado com o vergonhoso desleixo a que esteve até agora entregue o ensino publico desta capital, reduziu a um problema interminavel este excellente e inimitavel methodo, baseado nos principios da sciencia philologica, isto é, no methodo comparativo e analytico (Menezes, 1856: xi).

O longo texto introdutório divide-se em duas partes. Na primeira o autor faz um curioso esboço histórico ao mesmo tempo religioso e científico da "origem, ramificação e desenvolvimento das linguas", e na segunda escreve "algumas notas acerca da instrucção publica entre nós". Negando ser a sua intenção emaranhar-se em "questões ontologicas", pois muitos homens eruditos e célebres já haviam tratado do assunto na "Republica das Letras", tais como Humboldt (1769-1859) e João Muller, além de "muitos outros escriptores igualmente distinctos", Cardozo de Menezes situa a origem das Línguas na origem do próprio homem, o que o faz retomar a História Sagrada e o "primeiro casal humano" (Menezes, 1956: ii).

A "primeira língua", de acordo com o autor, era monótona e pobre, uma vez que se constituía de monossílabos e sons "onomatopeticos". Tal Língua teria surgido na planície do Senar, na Mesopotâmia: "Éden, na geografia sagrada", conforme os escritores hebraicos, os quais eram concordes em afirmar que os rios Eufrates e Tigre "corrião pelo paraiso terrestre". Sua evolução, concomitante à propagação da espécie humana, já traçada pelo Onipotente, teria feito com que outras Línguas surgissem como ramificações daquela "primeira lingua", algo que poderia ser comprovado com a analogia de diversas palavras

[157] Cardozo de Menezes escreveu também um livro de poesias: *A Harpa gemedora* (1847), e é classificado por Candido (2000, v. 2: 86) como um poeta "menor" que, assim como Francisco Otaviano, gravitava em torno de Gonçalves Dias, de quem sofria influência.

em várias idiomas, como “vermelho”, por exemplo, que possui “r” em todos eles. Para se comparar palavras de Línguas diversas, era preciso, segundo o poeta e professor do Colégio de Pedro II, atentar para a “syllaba radical”, que detinha o sentido principal, desconsiderando as outras, que eram somente acessórias, no que citava o gramático alemão Johann Christoph Adelung (1732-1806), bem como Goethe, para quem a sílaba radical era “a unidade constante variada ao infinito”:

> Quem estuda a materia scientificamente, quando procura comparar palavras de linguas diversas para descobrir-lhes a analogia, do que deve tratar primeiro que tudo é de descobrir a syllaba radical, na qual se encerra o sentido principal, devendo todas as mais ser apenas consideradas como acessorias; por quanto sendo, como já dissemos, as palavras da lingua primitiva todas monossyllabas, segue-se que as palavras de muitas syllabas não são mais do que prolongamento dessas (Menezes, 1856: vi).

O desconhecimento da História Sagrada por parte dos autores clássicos que estudaram as Línguas, tais como Platão (427-347ac), Aristóteles (384-322ac), Cícero (106-43ac), Júlio César (100-44ac) e Catão (243-149ac), era o motivo pelo qual nunca tinham conseguido distinguir o “parentesco commum das linguas de suas affinnidades particulares”. Leibiniz (1643-1716), Grotius (1583-1645) e Hernas, por sua vez, teriam sido os primeiros que pareceram compenetrar-se do “verdadeiro meio de estudar as linguas”, porém somente “no nosso seculo” tal estudo teria tomado o devido desenvolvimento como uma “sciencia”, e não apenas como “arte”[158], como chamavam os antigos, pois a “philologia” é definida pelo autor como “a sciencia que occupa os signaes geraes, bases eternas da unidade das linguas” (Menezes, 1856: vii).

Aos que pretendessem dedicar-se ao importante estudo desta “sciencia moderna”, Menezes (1856: viii-ix) recomendava de preferência a “litteratura allemã”[159], onde se encontravam os mais profundos trabalhos sobre o ramo, para o que citava Lichtov, Adelung e Klappoth, os quais haviam relacionado a diversidade das Línguas à influência das diversas localidades, climas e “outras circumstancias”, quando os povos se espalharam sobre os diversos pontos do planeta, “passando do estado patriarcal para o de nações”, o

[158] Neste caso específico, a palavra “arte” tem o sentido de saber ainda não sistematizado, improvisado ou desprovido de cientificidade.
[159] Como se vê, mesmo em pleno Romantismo o termo “literatura”, a depender do contexto em que é usado, abrange todo tipo de produção bibliográfica, e não somente as do “espírito”.

que comprovava que as Línguas acompanhavam não só a índole, mas também o progresso e a decadência do povo que as falava.

Como exemplos desse processo o autor menciona o caso da Língua Latina, que, tendo tocado, no "Periodo de Augusto" (63AC-14DC), a sua maior elegância, já no tempo de Justiniano (483-565) ressentia-se da "infecção das linguas barbaras que a ião contaminando", fazendo-a degenerar em variados dialetos; o do Espanhol em relação ao Português, quando Afonso VI, Rei de Castela, proclamou seu filho, Afonso Henriques, Rei de Portugal, no campo de batalha de Ourique, em 1139; e o da Língua Inglesa, uma verdadeira "manta de retalhos", uma vez que se constitui de "um composto do Normando, do Saxonio, do Francez e do Latim", para o que se apoiava no Dicionário de Walker (Menezes, 1856: x).

Ao tratar do estado da Instrução Pública no país, Cyro de Menezes anunciava uma nova era, representada por Itaboraí e Euzébio de Queiroz, depois de uma "inqualificavel indifferença do governo". Segundo o professor, abrir um Colégio ou proclamar-se professor era uma tábua de salvação para todo aquele que, pelos poucos recursos intelectuais, não fosse julgado capaz de exercer "os mais insignificantes empregos". Disso resultava que um dos Colégios mais freqüentados da Corte – o autor não menciona seu nome –, há alguns anos, oferecesse ao público os mais escandalosos exemplos, "passando-se em seu recinto scenas da mais nojenta devassidão!"[160]. Mas graças ao ministério de Luiz Pedreira do Couto Ferraz e seus relevantes serviços em prol da Instrução Pública, a situação iria mudar. Quanto ao Colégio de Pedro II, os defeitos da instituição não eram causados por seus professores, cuja boa reputação era bem sabida da população, mas pela má distribuição das matérias e do seu "pessimo systema de ensino", que precisava de uma reforma urgente:

> Temos fé que o novo presidente da instrucção publica tomará principalmente a peito a grande reforma que demanda o Collegio de Pedro II na ordem e distribuição das materias, fazendo deste estabelecimento o que elle deve ser, mas que até aqui ainda não foi, não por falta de professores habeis, que sempre os tem tido e continua a ter, mas pela pessima organisação do ensino. Os defeitos que se podem attribuir a este estabelecimento nem por sombra marêão as bem estabelecidas reputações de seus professores, alguns dos quaes são bastante notaveis, quando mais não fosse, nas especialidades que lecionão. Entre outros, quem (a não ser a inveja ou o mesquinho interesse individual mal disfarçado no fingido zelo do bem publico) ousará negar o merecimento dos trez professores de latim os

[160] Os aspectos sexuais da relação entre os alunos de um Internato é um dos temas principais de *O atheneu* (1888), romance de Raul Pompéia (1863-1895).

> Srs. Furtado de Mendonça, Doutor Souza e Medeiros? Quem se atreverá a contestar o do Sr. De Tautphoeus como professor de grego, e o do nosso amigo o Sr. Dr. Paula Menezes, como distincto professor de rhetorica? Não de certo quem tenha tido o praser de os ouvir lecionar! Não é pois o que falta ao collegio de Pedro II um habil pessoal, que até ultimamente acaba de ser augmentado com a preciosa acquisição que fez do Sr. Dr. Manoel Pacheco da Silva, para seu Reitor; o que lhe falta é uma completa reforma no seu pessimo systema de ensino, e dar-se-lhe a importancia que de há muito deveria ter tido (Menezes, 1856: xiii-xiv).

O livro divide-se em vinte lições, compostas de pequenos textos em inglês com "tradução fora da letra" – isto é, não literal – e acompanhadas de regras de pronúncia e uma lista de verbos irregulares. Tais textos, que são uma série de episódios, ou "sketches", com os mesmos personagens e motivos, servem de pretexto para uma explicação gramatical exaustiva, tratando de cada um dos termos das orações. Segundo o professor, depois de dada a tradução de uma palavra, ela não seria mais repetida, e logo na primeira lição seriam ensinadas as regras principais do "verbo inglez", uma vez que a Lingua Inglesa, em compensação da dificuldade e incerteza de sua pronúncia, tinha uma Gramática "mais simples e philosophica que é possivel dar-se em uma lingua culta". Quanto aos exercícios, escreve o autor:

> Neste trabalho, que ora publicamos, contentamo-nos apenas em, para assim dizer, indicar os exercicios, por não julgarmo-los de utilidade para os discipulos senão feitos de improviso na classe, donde devem sahir sabendo perfeitamente a lição do dia, excepto lá a derivação de uma ou outra palavra ou cousa que o valha, que acharão amplamente explicadas na parte analytica que lhes tirará qualquer duvida posterior. Estes exercicios em nossa opinião devem ser improvisados pelo professor que os variará o mais que lhe fôr possivel, e que deverá ter cuidado de ir sempre pondo em jogo as palavras e regras das lições transactas (Menezes, 1856: 11).

O método de Robertson, conforme o autor, faria com que o aluno não somente aprendesse muitas palavras, mas também ficasse logo habilitado a formar inúmeras outras, em virtude dos preceitos que lhe seriam ensinados. Tal método é por ele resumido em quatro passos: 1) depois de escrito o texto em Inglês na "pedra, ou cousa que a valha", seria ele lido pelo professor, que o faria repetir pela Classe até que fosse devidamente pronunciado; 2) feito isto, seria dada a sua tradução literal, a qual seria repetida de maneira "salteada" pelos alunos até que eles ficassem conhecendo bem a significação de cada palavra; 3) passar-se-ia então para a "analyse grammatical", à qual seriam associadas as

regras de pronúncia; 4) findas as explicações, começariam os exercícios, pondo em prática todas as regras explicadas e formando novas palavras e frases. No dia seguinte, antes de principiar uma nova lição, o professor deveria fazer uma revisão das regras gramaticais já explicadas. Ao tratar das "Regras de Pronuncia", o autor critica a estratégia adotada por Gibson:

> Em vez de darmos a pronuncia por baixo das palavras inglezas, como fez o Sr. Gibson (o que altamente reprovamos, por que, não podendo ser se não imperfeitamente indicada, não serve senão de induzir os allunos em erros, que muitas vezes difficilmente se desarreigão) preferimos antes á essa nociva giria estabelecer regras methodicas, as quaes, quando ensinamos, vamos adaptando ás differentes lições que no-las vão suggerindo. Aqui porém julgamos deve-las reunir todas para maior facilidade do que as tiverem de consertar (Menezes, 1856: 123).

Nomeado Professor do Colégio de Pedro II em 21 de março de 1855, Cyro Cardozo de Menezes foi demitido por Decreto de 21 de dezembro do mesmo ano, conforme o relatório de 1856 do Inspetor Geral Euzébio de Queiroz. Em seu lugar entrou Alberto Cumberworth (RM, 1856: S4-18), professor particular das Línguas Francesa e Inglesa na Corte, de acordo com seu anúncio no Almanaque Laemmert de 1855 (AL, 1855). Não tive acesso à tradução do Dr. Russel, indicada pelo Programa de 1859, que deixou de contemplar o livro do ex-professor da Cadeira de Inglês. O Compêndio de Gibson, por sua vez, que trazia basicamente a mesma estrutura do de Menezes, a despeito de sua crítica ao professor inglês, parece ter alcançado uma considerável longevidade, pelo que sugerem os Estatutos do Atheneu Sergipense de 12 de janeiro de 1871, que o indicavam para a Aula de Inglês (apud Alves, 2005).

Em seu relatório de 1860, ao comentar o "anachronismo" da distribuição de algumas matérias no Plano de Estudos do Colégio de Pedro II, devido em grande parte ao fato de que não havia aluno destinado ao "curso especial" de cinco anos, o Inspetor Geral propunha, com relação às Línguas Vivas, que se acrescentasse mais um ano para o estudo do Francês, por ser a sua Gramática mais difícil que a do Inglês, apesar de a pronúncia desta Língua ser mais complexa:

> Parece igualmente necessario dar mais um anno ao estudo da lingua franceza. Se exceptuarmos a pronuncia, o estudo grammatical do francez é mais difficil do que o de

> inglez: e por isso convem pelo menos igualar o tempo para ambos: entretanto que ha quatro annos de inglez, e só tres para francez (RM, 1860: A-H-12).

Tais propostas foram formalizadas somente sob o ministério de José Ildefonso de Souza Ramos, com o Decreto n. 2.883, de 1.º de fevereiro de 1862, alterando os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. De acordo com o artigo segundo, o Alemão passaria a ser uma matéria optativa, juntamente com o Italiano, a Música, o Desenho, a Ginástica e a Dança, aproveitando-se para esses estudos e exercícios os dias feriados e as horas de recreio, em conformidade com o artigo 13 do regulamento de 1857. Suprimido o "curso especial" de cinco anos (art. 4.º), o número das lições de Inglês (do terceiro ao quinto ano) e Francês (do segundo ao quarto ano), segundo o artigo terceiro, foi novamente igualado (CLIB, 1862b).

No relatório do mesmo ano, Euzébio de Queiroz afirmava que a intenção da reforma era aliviar os alunos de "esforços muitas vezes inuteis" advindos de um Curso de Humanidades já muito sobrecarregado. Para tanto, o Conselho Diretor havia eliminado o Alemão do ensino obrigatório, reduzindo também o estudo da Física, Química e das Ciências Naturais em proveito das Matemáticas Elementares. Mas se pela redução das Cadeiras de Línguas Vivas o Inspetor acreditava aliviar a sobrecarga humanística do curso, o Conselho acabava compensando tal iniciativa pela ampliação do estudo do idioma nacional, para o que tinha sido criada "uma cadeira de grammatica philosophica applicada especialmente á lingua portugueza", bem como do Latim, Grego e Francês, aumentando-se "o numero das lições diarias para o ensino destas disciplinas" (RM, 1862: A-G-12-13).

Pelo Programa de Ensino do Colégio publicado naquele mesmo ano, podemos perceber os diferentes gêneros de Compêndios adotados para o ensino das Línguas. Havia basicamente quatro tipos: 1) as Gramáticas propriamente ditas, ou "cursos de línguas", como o *Novo curso de lingua ingleza pratico, analytico, theorico e sinthetico* de T. Robertson; 2) as Seletas, coletâneas de excertos de autores clássicos ou modernos, estrangeiros ou nacionais, como os "spelling books" ou "class books" ingleses ou norte-americanos; 3) os Guias de Conversação, compostos de fragmentos de "diálogos familiares"; 4) e finalmente os "cursos de literatura", como o *Curso de Literatura Nacional* (1862), do Doutor Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876), professor de Retórica, Poética e Literatura Nacional do Colégio.

Com relação às Línguas Vivas, além das obras e autores anteriormente indicados, o Programa estabelecia para o terceiro ano de Francês as *Nouvelles narrations françaises* de Filon, e para o quarto o *Cours de litterature Française*, de Charles André, e as *Harmonias da creação*, de Caetano Lopes de Moura. Para Inglês, no terceiro ano, além das *Postillas do Professor*[161], estudava-se, como no Programa anterior, pela *History of Rome*, de Goldsmith, acrescentando-se o *English spelling book* de Murray e o *Guia de conversação* de Clifton. No quarto estágio do curso, o Compêndio indicado era o do senador norte-americano George S. Hillard (1808-1879): *First-class reader*, obra que seria usada também no quinto ano, juntamente com o *Guia* de Clifton (Vecchia & Lorenz, 1998: 56-66).

O *First-class reader*, de Hillard, era uma publicação recente, de 1855, e consistia numa seleção de excertos em prosa e verso de escritores britânicos e norte-americanos, em sua maioria Românticos, com notas críticas e biográficas acerca de cada um deles. Conforme o autor, no prefácio, o propósito da compilação era facilitar as dificuldades dos alunos das escolas públicas e privadas, para o que tivera o maior cuidado em tirar dos textos tudo que fosse duvidoso em relação ao sentimento moral, ou que pudesse ofender o senso de decoro. Destinado apenas à leitura, e não à declamação, como fazia questão de frisar o autor, o Compêndio serviria para formar nos mancebos um "gosto literário correto" ("a correct literary taste"), com o qual aprenderiam a admirar os grandes homens de sua nação, bem como o espírito do tempo (Hillard, 1855: 2).

Conforme a classificação do autor, a primeira parte do livro ocupa-se de peças que contam uma história, ou apresentam um quadro para os "olhos da mente" ("the eyes of the mind"), ficando as passagens didáticas para a parte final. Na porção intermediária, encontram-se os esboços históricos. O mais trabalhoso, segundo Hillard, tinha sido organizar as notas críticas e biográficas, pelo seu caráter sumário, bem como os trechos selecionados, pois, para serem adaptados aos jovens leitores, foram modificados em algumas passagens. Tais liberdades, embora pudessem parecer excessivas, pois alteravam textos de autores renomados, justificavam-se pelo bem que poderiam fazer ao treinamento moral e intelectual da juventude, servindo assim à grande causa da Educação (Hillard, 1855: 4).

[161] A Cadeira de Inglês, nessa época, era regida por Philippe da Motta de Azevedo Corrêa, que no ano seguinte iria publicar a sua *Grammatica pratica da lingua ingleza*, o mais reeditado Compêndio nacional de Inglês do século XIX e primeiras décadas do XX.

Os textos selecionados por Hillard eram em sua maior parte norte-americanos, com destaque para os de Henry Wadsworth Longfellow (1807-1882), professor em Harvard e poeta muito popular na época[162], num total de 170 extratos e 113 autores. Dentre estes, é de se notar a ausência de James Thomson (1700-1748), poeta escocês tido como um dos precursores do Romantismo, o qual parece ter sido muito usado no Brasil, principalmente na tradução de suas *Estações* (1726-1730), como sugere o padre J. Ferreira dos Santos, no prefácio de *Notas ás Estações de Thomson*, **"**para uso dos que se applicam ao estudo da Lingua Ingleza", opúsculo publicado na Província de Pernambuco em 1855:

> A ninguem é dado, no curto espaço de um anno lectivo, adquirir sufficiente conhecimento da lingua ingleza, para poder compreender os poetas desta nação; e o poema das ESTAÇÕES sobretudo, que é o que se costuma traduzir nas Aulas, depois da versão de algumas paginas da Historia Romana, é um dos que mais difficuldades offerecem, já pela variedade do assumpto, já pela descripção minuciosa de climas, de usos e de trabalhos agricolas, alheios a este paiz, já finalmente pela pobreza dos Dicionarios que entre nós estão vulgarmente em uso (Santos, 1855: 5).

Para facilitar tais dificuldades, o autor transcreveu, em ordem gramatical, todas as "passagens embaraçadas" da obra de Thomson, dando em seguida a tradução literal do texto. Contudo, alguns lugares foram transcritos sem tradução, por sua dificuldade consistir somente na "transposição". Como não havia no Império, segundo o padre Ferreira dos Santos, "um bom Diccionario Inglez" além do "Diccionario pequeno de Vieira", foram inseridos no Compêndio todos os termos usados pelo poeta escocês que não se encontravam naquele dicionário, assim como uma "noticia abbreviada" dos lugares, rios, e montes, à medida em que eles eram mencionados no poema, e um esboço biográfico dos "homens illustres" citados no decorrer da obra. Serviu-se o autor da edição de Paris de 1847, "que é a mais vulgar", mas para corrigir os erros tipográficos havia lançado mão da edição de Bolton Corney (1784-1870) "recentemente impressa em Londres" (Santos, 1855: 6-7).

[162] Segundo o reverendo presbiteriano James Cooley Fletcher (1823-1877), no relato de sua experiência brasileira, escrito em parceria com Daniel Parish Kidder (1815-1891) – que havia publicado dois volumes em 1845 com o título de *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil*, obra sobre a qual boa parte de seu relato foi baseada – e intitulado *O Brasil e os Brasileiros* (1857), o Imperador D. Pedro II chegou a pedir-lhe uma edição de poemas de Longfellow na ocasião em que organizou uma exposição de produtos norte-americanos em 1855, logo que retornou dos Estados Unidos, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, movido, dentre outras razões, "pela grande falta de livros didáticos" no Brasil (Fletcher, 1941: 278; 283).

A ênfase dada aos exercícios de versão e tradução, tanto nos Planos de Estudos do Colégio de Pedro II quanto nos Exames de Preparatórios, fazia com que o ensino das Línguas Vivas assumisse um caráter literário, na medida em que grande parte de suas atividades tinha como objeto fragmentos de obras e autores representativos de suas Literaturas. Vale a pena observar que o conceito de Literatura estava por essa época, no Brasil, muito bem definido, diferentemente do que ocorria no período joanino, em que na categoria Literatura se enquadravam muitas obras relacionadas às Matemáticas e às Ciências Naturais, embora na distinção entre profissões literárias e científicas a Medicina ainda se enquadrasse entre as primeiras.

Já em 1836, um ano antes da fundação do Colégio de Pedro II, Gonçalves de Magalhães, poeta e futuro membro da Comissão de Instrução Pública que iria formalizar o projeto do Liceu Nacional, afirmava no primeiro número da revista *Niterói*, publicada em Paris e dirigida por ele, Torres Homem, Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879) e João Manuel Pereira da Silva (1817-1897), que a Literatura era a expressão de um povo no que este tem de mais característico, pois "cada povo tem sua literatura própria como cada homem seu caráter particular, cada árvore seu fruto específico" (apud Candido, v. 2: 295)[163]. Pereira da Silva, no segundo número da mesma revista, ia mais longe, argumentando que, se a Literatura era a expressão da sociedade, influindo em sua vida espiritual, o Brasil, como país novo, deveria manifestar uma Literatura própria, nacional. Mas a Literatura era também expressão da Civilização e das "nações civilisadas", as quais não poderiam deixar de ser guiadas pelas Letras. A poesia, nesse contexto, tinha um papel fundamental:

> A poesia é considerada no nosso século como representante dos povos, como uma arte moral, que muito influiu sobre a civilização, a sociabilidade, os costumes; sua importância na prática das virtudes, seus esforços a favor da liberdade e da glória lhe marcam um lugar elevado entre as artes que honram uma nação (apud Candido, 2000, v. 2: 296).

Quanto à parte gramatical do ensino das Línguas Vivas, se já se achava consideravelmente reduzida por novos métodos – ou "cursos" – que se pretendiam mais

[163] De 1836 é também *Suspiros poéticos e saudades*, obra tida pela historiografia literária como responsável pela introdução do Romantismo no Brasil (Bosi, 1994: 97), o qual teria se consolidado com Gonçalves Dias. Segundo Candido (2000: 48), Magalhães foi, "durante pelo menos dez anos", a própria Literatura Brasileira.

práticos do que teóricos e mais sintéticos do que analíticos, como o de Robertson, restringiu-se ainda mais ao delegar às Cadeiras de Latim e Língua Nacional o papel de ensinar os princípios básicos da Gramática, como mostra o prefácio do *Compendio da grammatica ingleza* de Eduardo Grauert, opúsculo publicado na Província do Rio Grande do Sul em 1861, segundo o qual não eram dadas as definições dos termos gramaticais no livro por deverem os alunos tê-las já aprendido no estudo do idioma nacional:

> Todas as regras – que nunca devião ter letra alguma de mais ou de menos – são dadas com a mais simples expressão possivel para facilitar o conhecimento ao JOVEN principiante; na construcção dellas segui as melhores grammaticas inglezas, como Murray, Ellwell, e outras das quais tambem me servi d'um grande numero de exemplos, que depois de serem traduzidos por escripto, devem ser imitados e decorados pelos alumnos, não perdendo de vista nesta occasião a variação de perguntas e respostas. Nos verbos me demorei mais, por ser impossivel o conhecimento grammatical d'uma lingua qualquer, sem perfeito conhecimento d'elles, aos quaes os latinos com tanta razão chamavam – Verbum – a palavra por excellencia (Grauert, 1861: ii).

O livro divide-se em duas partes, uma dedicada às regras gramaticais e outra à Leitura, "propria tambem para versão". Nesta parte, os exemplos de que o autor se utiliza são em sua maioria de poetas românticos britânicos, como o irlandês Thomas Moore (1779-1852) e os ingleses Lord Byron (1788-1824) e Robert Southey (1774-1843) – este também um historiador, como testemunha sua pioneira *History of Brazil* (1810-1819). Na transcrição dos textos, o acento tônico de cada palavra, "por ser elle tão difficil de aprender em inglez", foi marcado, para que o principiante pudesse estudar as lições em casa (Grauert, 1861: ii).

Da mesma forma, a sintaxe foi suprimida do Compêndio, ficando seu estudo, impróprio aos iniciantes, para uma "grammatica completa" que o autor haveria de compor. Grauert justifica o reduzido número de páginas do livro pela intenção que teve de diminuir seu preço, tornando-o mais acessível aos estudantes. O "perito professor", argumenta, "saberá o que deve explicar, ajudar, aclarar conforme o entendimento dos seus discipulos", pois seu livro não se destinava a suprir o Mestre, mas a dar-lhe ocasião para adequar a "actividade scientifica na applicação pedantica" ao entendimento do aluno. As críticas aos seu trabalho, se duras fossem, seriam ainda melhores, pois lhe pareciam necessárias em qualquer "materia litteraria", como era o caso da Língua Inglesa:

> Seria para mais uma satisfação, se peritos na materia quizessem conceder á pequena obra uma critica razoavel, a mais dura que podesse ser, pois estou longe de não reconhecer a necessidade della em materias litterarias quaesquer que sejão, e me serviria voluntariamente de avisos ou opiniões em occasião propria (Grauert, 1861: iii).

Em seu último relatório, datado de 1863, o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz, utilizando-se muito mais de dados estatísticos do que de sua retórica, ainda chamava a atenção do Governo Imperial para a necessidade da construção de prédios próprios para as escolas públicas, bem como de "Seminarios" para os Mestres e de Internatos para a Instrução Primária. Quanto ao Imperial Colégio de Pedro II, relatava que as Aulas se achavam em exercício em ambos os Estabelecimento, dirigidas segundo os Planos de Estudos da última reforma, o mesmo valendo para os professores, os quais estavam todos providos na forma dos regulamentos vigentes (RM, 1863: A-H-3).

Depois de sua saída da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Euzébio de Queiroz, nos últimos anos de sua vida, restringiu suas atividades políticas em torno de duas instituições de suma importância no período imperial: o Conselho de Estado, órgão para o qual foi nomeado em 1855, e o Senado, casa onde exercia seu mandato vitalício desde 1854. A primeira foi criada pelo Decreto de 13 de novembro de 1823, confirmando-se pela Constituição outorgada no ano seguinte. A reforma constitucional de 1834 extinguiu o Conselho, conservando, todavia, as honras e os vencimentos dos Conselheiros. Criado novamente pela Lei de 23 de novembro de 1841, tornou-se o "cérebro da monarquia", na expressão de Joaquim Nabuco (1849-1910), pois representava a coroação da carreira dos políticos do tempo, que lá chegavam após uma longa experiência em vários cargos públicos.

Segundo Carvalho (2003), os Conselheiros eram escolhidos a dedo pelo Imperador para que pudesse ser condensada a visão política dos principais líderes dos dois mais importantes partidos monárquicos, bem como de alguns servidores públicos sem aparente vínculo partidário. Mesmo sem considerar o Conselho de Estado um quinto poder, uma vez que sua Consulta não era obrigatória, o autor afirma que, "na prática", muitos Decretos do Poder Executivo, assim como muitas Decisões do Poder Moderador, foram baseados em pareceres e opiniões dos Conselheiros, que às vezes redigiam projetos de lei, como o da Lei de Terras, de 1850, e o da Lei do Ventre Livre, de 1871. Comentando um quadro relativo aos postos ocupados pelos Conselheiros de 1841 a 1889, escreve:

> Apesar de cobrirem apenas alguns anos, os dados acima não deixam dúvida sobre a influência do Conselho na atuação do Executivo, sobretudo na área do Ministério do Império, que abrangia amplos setores como agricultura, comércio e obras públicas (até 1860), correio, navegação, transportes, catequese etc [o autor não menciona a Instrução Pública]. Assim é que, por exemplo, consultas da seção de Justiça serviram de base para 690 resoluções entre 1842 e 1882, e para 319 outros atos executivos, principalmente avisos. Das 690 resoluções, 579, ou seja, 84 %, conformaram-se com os pareceres dos conselheiros, e 111, ou seja, 16 %, discordaram ou concordaram apenas em parte (Carvalho, 2003: 358-359).

Já o Senado, que, ao contrário da Câmara Temporária, era vitalício, se compunha em sua maioria de grupos com menos experiência e menor treinamento, uma vez que cerca de setenta por cento dos senadores que não foram ministros, depois que eram eleitos Deputados Gerais, entravam para a Senatoria e de lá não mais saíam, talvez por serem tais senadores em geral proprietários rurais sem educação superior, mas com influência política suficiente para fazerem-se constar nas listas tríplices. Assim, constituía um bloqueio à circulação das elites, pois o tempo médio de duração dos cargos era de quinze anos, havendo senadores que ultrapassavam em muito tal média (Carvalho, 2003: 127-130).

Se essa era a regra, havia também suas exceções, e Euzébio de Queiroz era uma delas, bem como os demais membros do "consistório", na expressão do jornalista – e depois deputado e senador – Francisco Otaviano (1825-1884), em artigo do *Correio Mercantil*, dentre os quais estavam Itaboraí, Uruguai e Saião Lobato, depois Visconde de Niterói (1815-1884). Machado de Assis (1839-1908), em sua "visão do Velho Senado de 1860", espécie de relato autobiográfico publicado originalmente em 1899 na *Revista Brasileira*, dirigida por José Veríssimo (1857-1916), a propósito de algumas litografias de S. A. Sisson, relembra seus tempos de jovem jornalista pelo *Diário do Rio de Janeiro*, que voltava sob a direção política de Saldanha Marinho (1816-1895), ex-deputado e futuro líder republicano, quando, ao lado do também poeta e romancista Bernardo de Guimarães (1825-1884), representante do *Jornal do Comércio*, e do futuro Conselheiro Pedro Luís Pereira de Sousa (1839-1897), do *Correio Mercantil*, foi enviado ao Senado como redator. A respeito de Euzébio de Queiroz, "papa do consistorio", escreve o nosso romancista:

> Não faltavam oradores. Uma só vez ouvi fallar a Eusebio de Queiroz, e a impressão que me deixou foi viva; era fluente, abundante, claro, sem prejuizo do vigor e da energia. Não foi discurso de ataque, mas de defesa, fallou na qualidade de chefe do partido

> conservador, ou *papa*; Itaborahy, Uruguay, Sayão Lobato e outros eram *cardeaes*, e todos formavam o *consistorio*, segundo a celebre definição de Octaviano no *Correio Mercantil*. Não reli o discurso, não teria agora tempo nem opportunidade de faze-lo, mas estou que a impressão não haveria diminuido muito, posto lhe falte o effeito da propria voz do orador, que seduzia (Assis, 1937: 156).

Segundo Machado, Euzébio de Queiroz era respeitado por aliados e adversários, embora não tivesse a "figura esbelta" de um Silva Paranhos (1819-1880), estando ligado a uma história particular e célebre – "dessas que a chronica social e politica de outros paizes escolhe e examina" – não divulgada pelo escritor. O salão do Senado de 1860, época em que, segundo Machado, ocorria a "tarde da oligarchia, o crepusculo do dominio conservador", contava com raras sessões ardentes capazes de quebrar a aparente harmonia dos risonhos parlamentares, sempre a gracejar entre si ao tomarem juntos café ou rapé, uns de cara rapada, outros de barba em forma de colar, como Olinda e Euzébio, e todos de sobrecasaca preta, como nas litografias de Sisson.

Contudo, quando se sabia que um dos membros do Consistório ia falar, o pequeno recinto se enchia, sendo admitidos ouvintes no salão, como na Câmara, embora, como nesta, os espectadores não pudessem intervir com aplausos nas discussões. Em tais ocasiões, o jovem jornalista e futuro fundador da Academia Brasileira de Letras (1897) podia observar todos os gestos e palavras daqueles que, "com mão de ferro", governavam o país, em sua maioria sisudos e idosos, tendo já vivenciado vários momentos históricos, um pouco homens e um pouco instituição:

> Para avaliar a minha impressão diante daquelles homens que eu via alli juntos, todos os dias, é preciso não esquecer que não poucos eram contemporaneos da Maioridade, algum da Regencia, do primeiro reinado e da Constituinte. Tinham feito ou visto fazer a historia dos tempos iniciaes do regimen, e eu era um adolescente espantado e curioso. Achava-lhes uma feição particular, metade militante, metade triumphante, um pouco de homens, outro pouco de instituição. (...) Comecei a aprender a parte do presente que ha no passado, e vice-versa (Assis, 1937: 153).

NOTAS

ÁS ESTAÇÕES DE THOMSON

para uso dos que se applicam ao estudo

DA

LINGUA INGLEZA;

PELO

P.e J. Ferreira dos Santos.

3737

PERNAMBUCO:

TYPOGRAPHIA DE SANTOS & COMPANHIA,

Rua da Cruz, N.º 56.

1855.

3.3. A POLÍTICA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DOS SAQUAREMAS

A centralização da Instrução Pública, correspondente a um processo de centralização das principais instituições do Estado, era fruto de um bem sucedido projeto político do Partido Conservador, que desde 1837, quando Vasconcelos assumiu a liderança virtual da Regência do senador Pedro de Araújo Lima, depois Marquês de Olinda, vinha propondo medidas em tal sentido, como as do Ministro da Justiça Paulino José Soares de Souza, depois Visconde do Uruguai, que idealizou a Lei de Interpretação do Ato Adicional, de 12 de maio de 1840, retirando às Assembléias Provinciais competências e atribuições antes asseguradas pela Lei de 1834, e assinou a Reforma do Código de Processo, de 3 de dezembro de 1841, cerceando os Juízes de Paz, cargos antes indicados pelas Câmaras Municipais, de suas funções e transferindo-as para os Juizes Municipais, ou de Direito, e Promotores, nomeados pelo Governo Central (Castro, 1967: 56-57).

Embora se costumasse dizer, nessa época, que não havia nada tão parecido com um Saquarema do que um Luzia no poder, provérbio imperial que chegou até nós, inclusive pela historiografia política que trata do período, havia uma relação hierárquica entre os dois partidos, mesmo sendo ambos partes complementares do que Mattos (1994) chama de "mundo do governo", ou da "boa sociedade", a qual se confundia com a elite política do Império, pois os Luzias, ou Liberais, haviam fracassado em seu projeto de levar a cabo uma direção para o país, algo conseguido pelos Saquaremas, que reduziram à condição de "rebeliões" as pretensões revolucionárias de seus oponentes, substituindo a soberania popular pela soberania nacional:

> Ao insistir na presença dos Liberais no governo do Império, no momento em que se completa a construção do Estado, ao enfatizar o rodízio dos gabinetes e assim sustentar a participação dos Liberais, aquelas obras produzem uma ocultação, camuflando não a derrota dos Liberais nos movimentos de 1842 e 1848, e sim o fracasso de um projeto de direção, não obstante o provérbio imperial – conforme vimos tentando demonstrar – ironicamente o revele (Mattos, 1994: 147).

Nos últimos anos da década de trinta, as discussões parlamentares e os relatórios ministeriais começaram a referir-se com mais freqüência à necessidade da organização da Instrução Pública, especialmente a Primária e a Secundária – que se achava em tese descentralizada pelo Ato Adicional de 1834 –, por intermédio de um órgão do Estado com

o monopólio da inspeção e autorização para o funcionamento de Escolas e Colégios, públicos e particulares. Tal discurso, com pouquíssimas exceções, não mudou de tom nos anos seguintes, permanecendo o mesmo no gabinete da Maioridade, marcado pela volta dos Andradas Antonio Carlos e Martim Francisco, em 1840, ou durante o chamado "qüinqüênio liberal", de 2 de fevereiro de 1844 a 29 de setembro de 1848, que compreendeu seis gabinetes sustentados "tropegamente" (Iglésias, 1967: 9-10).

As principais medidas centralizadoras ocorreram nos gabinetes de 29 de setembro de 1848, um dos de mais longa duração da Monarquia, caracterizado pelo domínio da "trindade saquarema" – Euzébio de Queiroz na pasta da Justiça, Paulino José Soares de Souza na dos Negócios Estrangeiros e Joaquim José Rodrigues Torres, o Visconde de Itaboraí (1802-1872), na da Fazenda –, e de 11 de maio de 1852, chefiado por Itaboraí, Presidente do Conselho e Ministro da Fazenda, e Paulino, ainda Ministro dos Negócios Estrangeiros, os quais prepararam o caminho para a consolidação dos ideais centralizadores, que ocorreu no chamado ministério da Conciliação, representado pelo gabinete do Marquês de Paraná, Presidente do Conselho e Ministro da Fazenda, o qual trazia na pasta da Justiça José Tomás Nabuco de Araújo (1813-1878) e na do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz.

Assim, a Centralização, que em última análise possibilitou a construção de um "Estado Imperial" e uma "Classe Senhorial", resultou da vitória de um partido, isto é, da "direção saquarema", que, nos termos de Mattos (1994), ao recunhar e restabelecer os vínculos da "moeda colonial", passando esta a representar as relações entre a Coroa e as "nações civilizadas", especialmente a Inglaterra, e não mais entre o Reino e a Colônia, ou a "Região", impôs a restauração dos monopólios e a fusão entre Colonos e Colonizadores. No entanto, essa obra não foi realizada facilmente, sendo antes o produto de sucessivas negociações e recomposições internas e externas, pois a sua instauração implicava uma série de medidas legislativas sobre matérias muito delicadas, envolvendo interesses conflitantes dos principais agentes nelas envolvidos:

> Inglaterra e França – as "Nações Civilizadas" – simbolizam, sintetizam e concretizam a um só tempo, na primeira face da moeda, os interesses do capitalismo triunfante e em expansão. O reordenamento da economia mundial, (...), deve ser entendido como a articulação complexa das formações sociais, propiciada neste momento pelo

> capitalismo concorrencial e sob a sua preponderância, articulação essa que recobre os planos econômico, político e ideológico (Mattos, 1994: 89).

Com uma Câmara quase unânime – apenas um liberal entre 110 conservadores, segundo Carvalho (2003: 256) –, o governo, especialmente o ministro da Justiça Euzébio de Queiroz, conseguiu contornar dois problemas fundamentais para a sobrevivência do próprio Estado: o tráfico de escravos e a estrutura agrária. O primeiro foi regulado com o Decreto n. 708, de 14 de outubro de 1850, estabelecendo medidas para a extinção do comércio negreiro intercontinental[164], e o segundo com a Lei n. 601, de 18 de setembro do mesmo ano, dispondo sobre as terras devolutas do Império e as que eram possuídas por títulos de Sesmarias, esta tendo como propósito a preparação do país para o eventual fim do trabalho escravo, uma vez que pelo Decreto n. 537, de 15 de maio daquele mesmo ano, ficava aprovado o contrato celebrado com a Sociedade Colonizadora de Hamburgo para a construção de uma Colônia Agrícola na Província de Santa Catarina.

Ainda em 1850 saiu a Lei n. 556, de 25 de junho, promulgando o Código Comercial, o qual se fazia necessário num momento de entusiasmo pelo progresso material, possibilitado pela especulação, circulação e disponibilidade dos capitais antes empregados no tráfico negreiro. Segundo Carvalho (2003: 254-258), o ano de 1850 pode ser considerado um marco entre duas fases do que chama de "implantação do Estado Nacional", possibilitada em grande parte por um processo de nacionalização da Monarquia, mediante a distribuição de títulos nobiliárquicos, os mais elevados dos quais eram reservados para os proprietários de terras que ingressavam na elite política[165], tal como propunha o mais influente jornalista do Partido Conservador, o também professor e deputado Justiniano José da Rocha, em seus artigos publicados n'*O Brasil*, em 1843, nos

[164] A primeira tentativa da diplomacia britânica de expulsar o novo Império das terras africanas, segundo Mattos (1994: 84), ocorreu com o Tratado firmado entre D. Pedro I e seu pai, D. João VI, reconhecendo a Independência do país, por meio do qual, como fiadora, a Coroa britânica punha freio aos planos brasileiros de tornar Angola independente, incorporando-a ao Império do Brasil. Os interesses expansionistas do imperialismo britânico, nesse caso, entravam em conflito com os dos Saquaremas, como mostra um discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos no Senado em 1843, conforme o qual "a África civiliza a América".

[165] É importante frisar que tais títulos, diferentemente dos europeus, não eram hereditários, valendo somente para o agraciado. Segundo Holanda (1970: 30), a principal razão da proliferação de tais títulos no Brasil imperial prende-se "à conveniência de serem poupados os melindres de fidalgos de mais alta prosápia, que gostariam de guardar só para si os velhos e ilustres títulos, largando os de menor estimação [como os de Barão sem "grandeza"] para uma aristocracia improvisada e sem raízes, verdadeira caricatura da nobreza de linhagem". Tal aspecto caricatural evidenciava-se ainda mais quando o Imperador escolhia nomes indígenas para os títulos.

quais argumentava que o trono ainda não tinha raízes no país, sugerindo que o Imperador aproximasse os grandes fazendeiros da Monarquia.[166]

Essa "Classe Senhorial", que se expandia e fortificava por meio de poderosos laços criados pelos casamentos entre famílias proprietárias, rompendo inclusive limites provinciais, na medida em que se transformava num único bloco por onde se espalhavam os cafezais fluminenses, paulistas e mineiros, também atraía para sua órbita jovens oriundos de famílias não-proprietárias, em sua maioria bacharéis em Direito, os quais, tendo uma porta de entrada nas dinastias cafeeiras – ou açucareiras, no caso do Norte do país –, obtinham, por uma eficaz "política de casamentos", ingresso na alta burocracia e no parlamento, tornando-se seus representantes políticos (Mattos, 1994: 63). Gilberto Freyre (1951: 967) já havia notado tal processo:

> A ascensão social do bacharel pobre que, abandonado aos proprios recursos, não podia ostentar senão *croisés* ruços e fatos sovados, ou, então, sujeitar-se a indiscrições de alfaiates pelos a-pedidos dos jornais; que não dispunha de protetores políticos para chegar à Câmara nem subir à diplomacia; que estudara ou se formara, às vezes, graças ao esforço heróico da mãe quitandeira ou do pai funileiro; a ascensão do bacharel assim, se fez, muitas vezes, pelo casamento com moça rica ou de família poderosa.

Com efeito, os bacharéis e doutores constituíam uma nova nobreza no Brasil, bem mais valorizada que a dos negociantes e industriais, como mostra sua rápida ascensão no meio político e social durante o reinado de D. Pedro II, principalmente durante as décadas de trinta e quarenta, posteriores à fundação dos Cursos de Olinda e São Paulo, quando floresceu o que Freyre (1951) chama de "romantismo jurídico", referindo-se aos poetas da segunda geração romântica, formada por estudantes de Direito que, vindos de várias províncias, aprendiam naquelas Academias, além da doutrina jurídica, "as últimas idéias inglesas e as últimas modas francesas", como o paulista Álvares de Azevedo (1831-1852), também Bacharel em Letras pelo Colégio de Pedro II, o sergipano Tobias Barreto (1839-1889), o carioca Fagundes Varela (1841-1875) e o baiano Castro Alves (1847-1871).

Um aspecto curioso desse processo de ascensão é a presença, entre os bacharéis, de vários mestiços ou mulatos, alguns deles filhos naturais, ou ilegítimos, de grandes Senhores

[166] Justiniano escreveu também um dos mais importantes panfletos políticos do período, *Ação; Reação; Transação*: duas palavras acerca da atualidade política do Brasil (1856), obra que, segundo Mattos (1994: 125), serve ainda de apoio a grande parte da historiografia política.

brancos. Com o anel de formatura, e envolvidos em sobrecasacas ou becas de seda, esses bacharéis mulatos, muitos deles assíduos freqüentadores de teatro, fluentes em francês e versejadores, sentiam-se aristocratizados, na medida em que não somente conseguiam uma mobilidade social, ascendendo de uma classe a outra, mas também uma espécie de ascensão racial, passando de negros a "morenos", e às vezes até a brancos, algo que se tornou ainda mais fácil com a vulgarização, pelos anúncios de jornal da segunda metade do século, da nova técnica dos "retratos americanos", notáveis, segundo Freyre (1951: 983), pelos exageros de embelezamento e arianização das fisionomias de alguns retratados.

Mas nem sempre era assim, pois a ascensão dos bacharéis mulatos encontrava um sério obstáculo, fundamental para que alcançassem o pleno sucesso: o casamento. Esse parece ter sido um problema crucial para vários mestiços que se destacaram na vida política ou intelectual desse período de apogeu dos Saquaremas, como Gonçalves Dias, filho de português com cafuza que, frustrado no intuito de casar com Ana Amélia Ferreira do Vale, grande amor de sua vida, segundo seus biógrafos, acabou desposando uma mulher que não amava em 1852, ano em que foi nomeado para a Secretaria dos Negócios Estrangeiros (Candido, 2000, v. 2: 333).

O lugar não deixava de ter certa pompa, dando-lhe a oportunidade de viajar pelo exterior, mas estava longe de satisfazer as ambições de Gonçalves Dias, que, além da imortalidade literária, queria também o triunfo na sociedade elegante da época, com seus recitais, saraus, bailes e belas moças de colo e braços pálidos e nus, como as que José de Alencar (1829-1877) descreve em seus romances urbanos. Este, diferentemente do primeiro, era branco e filho de senador, e consagrou-se na Literatura e na política, chegando a Ministro da Justiça em 1868. Rodrigues Cordeiro, pessoa da intimidade de Gonçalves Dias, escreveu em 1872 que a consciência de que era filho de mulher de cor amigada com português era o que no Poeta maranhense "nas noites de insonia lhe cobria o coração de nuvens" (apud Freyre, 1951: 978).

Esse tipo de problema foi retratado por Aluísio de Azevedo (1857-1913) em *O mulato* (1881), romance em que o protagonista, Dr. Raimundo, ao voltar de seus estudos na Europa, tem seu casamento impedido pela família da moça branca, que lhe reprova a condição de "cabra", que significava, nas Províncias do Norte, bastardo, mestiço ou mulato, filho de escrava ou preta forra. Mas o caso de Raimundo, bem de acordo com a concepção

naturalista do autor, era de raça, e não de cor, pois o protagonista tem pele clara e olhos azuis. A raça, no entanto, parece não ter sido a causa principal da resistência dos Senhores de Terras em dar a mão de suas filhas a bacharéis mulatos, e sim a cor.

Mesmo tendo alguns viajantes estrangeiros que visitaram o país por essa época, como o norte-americano Fletcher (1941: 202), observado que, de tempos em tempos, se elevavam homens das "baixas classes da sociedade" a posições importantes, independente de sua origem ou cor, outros, como Charles Expilly (1814-1886), percebiam que, embora ocupassem os postos mais elevados do serviço público, os homens de cor do Império brasileiro viam-se barrados por uma "aristocracia da pele", pois o sujeito mais pobre, segundo o autor, não trocaria a cor do seu rosto, se fosse branca, pela de algum mestiço, embora sua condição de homem livre e despossuído pudesse ser muitas vezes pior do que a de muitos escravos (Franco, 1976), firmando-se na convicção de que pertencia a uma aristocracia que o tornava superior mesmo ao "mulato mais opulento" (apud Holanda, 1970: 37).

De qualquer forma, havia os que, mesmo na condição de mestiços, acabavam chegando a deputados, senadores, ministros e até Conselheiros pela via do casamento, como parece ter sido o caso de Justiniano José da Rocha e do abolicionista João Alfredo Correia de Oliveira (1835-1915), e os que chegavam a lugares antes reservados para os brancos, como o próprio magistério da Língua Inglesa:

> De Filipe Nery Colaço, nascido em Pernambuco em 1813, e formado em direito pela Faculdade do Recife, se sabe que, homem de cor, distinguiu-se menos por suas francesias de bacharel em Direito que por suas ingresias de curioso da engenharia: foi lente de lingua inglesa do Ginasio Pernambucano e salientou-se pelo 'gabinete técnico de engenharia' que estabeleceu na capital da Província. Ora, Nery Colaço foi apenas um caso típico. Como ele surgiram, na primeira metade do século passado, numerosos mestiços hábeis, cujas qualidades foram sendo estudadas e aproveitadas – como se assinala em outras passagens deste ensaio – por mestres avançados nas idéias como os Beneditinos (Freyre, 1951: 1024).

Os Saquaremas não somente exerceram uma Direção e efetivaram uma Centralização, ligados que estavam à Coroa, agora transformada em partido, e aos detentores do capital, tanto agrícola quanto industrial, ou mais especificamente ferroviário, dada sua estreita relação com Irineu Evangelista de Sousa (1813-1889), Barão e depois Visconde de Mauá, mas também promoveram a sua expansão por meio da "difusão das

luzes", algo tentado com a reforma da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 17 de setembro de 1851. Assim, desejavam estar não só no Governo do Estado, mas também no da Casa, encontrando na Civilização o meio mais eficaz de realizar tal intento:

> À medida que os Saquaremas foram consolidando suas posições no interior do mundo do governo, unindo a seus propósitos mesmo aqueles homens livres não proprietários, o tema da Ordem passou a ser secundário, sendo suplantado pelo da necessidade de difusão de uma Civilização. A este deslocamento correspondeu um relativo esvaziamento da Pasta da Justiça, que só manteria com exclusividade as decisões referentes às questões de manutenção da ordem interna, em proveito das pastas do Império e da Agricultura[167] (Mattos, 1994: 190).

Nesse projeto civilizatório, a par das políticas médico-sanitárias e da difusão da Literatura, que penetrava na Casa pela poesia, romances e Folhetins, bem como pelo Teatro, onde as famílias assistiam à reconstituição de seus próprios costumes nas comédias de Martins Pena (1815-1848)[168], ou espelhavam-se nos dos europeus nas montagens das companhias estrangeiras, estava a Instrução Pública, cujo papel, assim como dos outros meios, era colocar o Império ao lado das "nações civilizadas", superando a barbárie dos sertões e a desordem das ruas. A noção de Instrução Pública, nesse contexto, confundia-se com a de Educação Nacional, pois o seu objetivo era incutir nos estudantes os princípios éticos e morais necessários à convivência social, no intuito de fazer com que se reconhecessem como membros de uma Sociedade Civil e de uma Nação. Não é por acaso que, no Plano de Estudos do Colégio de Pedro II se houvesse incluído a "Literatura Nacional" na Cadeira de Retórica, para cujo ensino eram indicados os *Quadros da litteratura nacional*, Postila de autoria do Professor Francisco de Paula Menezes (1811-1857).

A política de Instrução Pública que os Saquaremas buscavam implantar representa o tipo de povo que pretendiam formar – os futuros cidadãos ativos do Império –, bem como a Direção que propunham para a Sociedade Civil brasileira. Assim, era necessário difundir as

[167] O Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas foi criado pela Lei n. 1.067, de 28 de julho de 1860, sendo seu regulamento expedido com o Decreto n. 2.747, de 16 de fevereiro de 1861. A respectiva Secretaria de Estado foi instalada no dia 11 de março do mesmo ano (OPM, 1962: 126).

[168] É exemplar o caso do Comendador Joaquim José de Sousa Breves, conhecido como o "Rei do Café", que, apesar de ter um palacete próximo à Quinta Imperial, dava preferência à vida em suas inúmeras fazendas, mantendo numa delas um teatro onde algumas vezes o ator João Caetano (1808-1863) teria se apresentado (Mattos, 1994: 63).

luzes e a Civilização por todas as classes de pessoas, o que no vocabulário da época tinha uma conotação muito precisa: para os brancos, ou a "boa sociedade", a Instrução Secundária, e para o "povo mais ou menos miúdo", a Instrução Primária. Quase naturalmente, estavam excluídos os escravos, como estabelecia o § 3.º do artigo 69 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 (CLIB, 1854), e a população indígena, além das mulheres.

Os efeitos da Centralização só alcançaram as Províncias com muita dificuldade e depois de algum tempo, pois os Saquaremas fizeram do Rio de Janeiro – seu "núcleo original e gerador", na expressão de Mattos (1994: 239), e ao mesmo tempo foco principal da Região de produção cafeeira – o laboratório ideal para seus experimentos iniciais. Desmembrada do Município da Corte com o Ato Adicional de 1834, aquela Província distinguia-se das demais pela longa permanência de seus Presidentes, os quais, depois de governá-la, assumiam postos ministeriais de importância. Presidiram-na quase todos os principais Saquaremas: Rodrigues Torres, de 1834 a 1836; Paulino, de 1836 a 1840; Honório Hermeto Carneiro Leão, depois Marquês de Paraná (1801-1856), de 1841 a 1843; e Couto Ferraz, de 1848 a 1852 (OPM, 1962: 445), este tendo lá iniciado a inspeção dos Estabelecimentos particulares de ensino.

Quanto ao alcance provincial das reformas ministeriais e das medidas da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária, que em tese estavam circunscritas ao Município da Corte, vale lembrar que ainda nos primeiros anos da década de cinqüenta, isto é, no gabinete de Mont'alegre, composto pela trindade Saquarema, houve esforços, embora frustrados, para elaborar um Censo Geral do Império, assim como uma tentativa de melhor organizar sua divisão administrativa (Mattos, 1994: 164), fato que aponta para o pretendido controle, pelo governo, dos negócios provinciais. Ademais, embora a Inspeção, em âmbito provincial, não correspondesse àquele padrão ideal praticado na Corte por Euzébio de Queiroz, principalmente porque era realizada por Delegados não remunerados, as idéias da reforma reproduziam-se na legislação de quase todas as províncias do Império:

> O exemplo da Côrte frutificou nas províncias. Atendendo ao desejo expresso do Govêrno, então vivamente empenhado em promover a uniformização do ensino em todo o Império, procuraram os presidentes, delegados do poder central, voltar as atenções das assembléias locais para as reformas realizadas na Côrte. Graças a tais esforços, as idéias

> capitais da reforma Couto Ferraz reproduziram-se na legislação de quase tôdas as províncias do Império, no decorrer da década de 50 (Haidar, 1972: 172).

Com efeito, determinava o artigo terceiro, § 5.º, do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 que o Inspetor Geral deveria coordenar os mapas e informações que os Presidentes das Províncias remetessem anualmente ao governo sobre a Instrução Primária e Secundária, apresentando um relatório circunstanciado do "progresso comparativo" entre as diversas Províncias e o Município da Corte (CLIB, 1854). Euzébio de Queiroz, em seu relatório de 1856, ressaltou a importância daquele preceito, pois, a seu ver, a Instrução Pública, "verdadeiro thermometro do estado social", era o único meio de se avaliar o adiantamento e Civilização de um país (RM, 1856: S4-26).

No entanto, o Inspetor ressentia-se da impossibilidade da ação direta do Governo Geral nas Províncias "em tão importante ramo dos interesses sociaes", já que pelo Ato Adicional de 1834 lhes competia legislar sobre a Instrução Primária e Secundária. A tal dificuldade acrescia uma outra: os relatórios dos Presidentes Provinciais, organizados em diferentes épocas do ano, eram muito deficientes em dados e informações, mal para o qual aconselhava dois remédios: o envio para as Províncias de mapas uniformemente organizados e o uso da Estatística:

> No nosso paiz ainda não se tem bem comprehendido a necessidade da estatistica, e pouco se sabe das suas condições e exigencias, portanto não causará extranheza que nos mais importantes documentos relativos á instrucção publica appareção dados e elementos tão incompletos para a formação da estatistica deste ramo de administração; resultando dahi necessariamente imperfeição e inexactidão do trabalho que os tomar por base (RM, 1855: S4-27).

Excetuando a Província de Minas Gerais, Queiroz relatava que o estado da Instrução Primária e Secundária, conforme as informações dos Presidentes de Província, era "mui pouco satisfactorio e lisongeiro", reclamando medidas para promover o seu progresso: o aumento da remuneração do professor, em algumas localidades "em luta com a miseria", e a obrigatoriedade da instrução, dada a indiferença de muitos pela causa. Esperando que o exemplo da Corte desse resultados positivos para que pudesse ser seguido pelas províncias, Queiroz acreditava no futuro:

> A acção civilisadora da época em que vivemos fará o resto: o desenvolvimento das nossas instituições e o progresso em que brilhantemente vai caminhando o Brasil, não poderão consentir que, quando tudo é movimento na sociedade, só fique estacionaria e sem vida a instrucção e educação, primeira condição e garantia do aperfeiçoamento moral e da dignidade do homem (RM, 1856: S4-28).

Assim, embora tenha certa parcela de razão o argumento de que é preciso ser escrita a história da educação de cada Província para se ter uma idéia da Instrução Pública durante o Império, devemos levar em conta que a própria estrutura do sistema político imperial favorecia a circulação geográfica das principais lideranças políticas, provocando um poderoso efeito unificador dos projetos – ou da ideologia – da elite política. Segundo Carvalho (2003: 121), tal prática foi desenvolvida pelo governo português, o qual, para evitar que seus funcionários se identificassem com os interesses das Colônias, administravam seu treinamento na Universidade de Coimbra.

No caso brasileiro, os agentes fundamentais desse processo unificador eram os Presidentes de Província, que ocupavam tais cargos para adquirir experiência com vistas a uma eleição para o Senado, precedida ou não de uma passagem pela Câmara Temporária. Isso porque, uma vez tendo acesso ao círculo interno, ou ao "clube" da elite política, a carreira estaria garantida. Como afirma Carvalho (2003: 125), "o mais difícil era entrar", pois a entrada requeria um diploma de estudos superiores, principalmente em Direito, depois da criação dos Cursos Jurídicos, além de uma carreira profissional ligada à magistratura, à advocacia, à medicina, ao sacerdócio ou – eu acrescentaria – ao magistério superior, aí incluído o do Colégio de Pedro II[169]:

> Uma vez dentro da Câmara, estava-se a um passo do círculo interno da elite, ao qual se tinha acesso por uma combinação de capacidade e patronato, exercendo o imperador papel ativo na seleção[170]. A entrada no clube se dava pela nomeação para um posto ministerial ou uma presidência de província. A partir daí havia intensa mobilidade e acumulação de cargos. Um ministro podia exercer ao mesmo tempo seu mandato de senador, sem renunciar ao posto de conselheiro (apenas suspendia o exercício). O Senado era o único posto do qual não se podia voltar à Câmara e só em casos especiais era um senador nomeado presidente de província (Carvalho, 2003: 125).

[169] Carvalho (2003: 125) afirma que os militares corriam um pouco por fora, entrando diretamente no ministério ou na presidência de Províncias sem passar pela Câmara.

[170] Sobre a imagem de D. Pedro II como um Rei que governava, escreve Sérgio Buarque de Holanda (1983: 19): "que era sua em geral, a decisão última em todos os negócios públicos, ainda quando suas não fôssem as iniciativas, parece acima de qualquer dúvida. A ambição de fazer com que, ao final, os seus próprios alvitres prevalecessem, só era contrabalançada pelos escrúpulos de quem não quer parecer que a tem".

O Presidente de Província, embora enfrentasse oposições das Assembléias Provincias e das Câmaras Municipais, representantes do poder da Casa, tinha um cargo de suma importância para o Governo Central, pois dele dependia a vitória nas eleições, além do controle de nomeações estratégicas, como a dos promotores, delegados e subdelegados de polícia, Oficiais Inferiores da Guarda Nacional e professores, tendo ainda o direito de encaminhar ao Ministro do Império, com parecer pessoal anexo, os pedidos de concessão de títulos de nobreza. Um exemplo de que o posto era uma espécie de treinamento para futuro ministros, Presidentes do Conselho e senadores pode ser dado com o caso da pequena e distante Província de Sergipe, a qual foi presidida por João Vieira Cansansão de Sinimbu – depois Visconde de Sinimbu (1810-1907), quando Presidente do Conselho e Ministro da Agricultura do gabinete liberal de 5 de janeiro de 1878 –, de julho a dezembro de 1840, e Zacarias de Góis e Vasconcelos (1815-1877) – depois Ministro da Justiça, em 1864, e da Fazenda, em 1866, ocupando a presidência dos respectivos gabinetes –, de 1845 a 1849 (OPM, 1962: 441-442).

Assim, por mais que a política de Instrução Pública dos Saquaremas encontrasse desafios e obstáculos nas Províncias, constituindo seu trabalho muitas vezes uma "teia de Penélope", conforme a expressão de Mattos (1994: 183), ela tinha porta-vozes e defensores também no âmbito provincial, mesmo quando as condições locais faziam com que os Planos do governo sofressem certas adaptações, como sugere o relatório de 1855 do Dr. Ignacio Joaquim Barboza, Presidente da Província de Sergipe, que, referindo-se à Resolução n. 398, de 21 de junho do ano anterior, criando nas cidades de Laranjeiras e Estância as Cadeiras de Filosofia, Francês, Geometria e Geografia e História, enfatizava o artigo quinto da referida lei, autorizando o governo da Província a contratar o estabelecimento de um "Collegio" em cada uma das ditas cidades, no intuito de reunir as Aulas Avulsas num mesmo prédio:

> Segundo a organisação, que dei á esses collegios pelo seo contracto e Regulamento, elles não são nem absolutamente particulares, nem absolutamente publicos ou officiaes. Reunindo na casa do seo collegio as aulas publicas de Latim, Francez, Philosophia, Geometria, e Geographia e Historia, além das aulas de Dança e Muzica que é obrigado a entreter á sua custa, o Emprezario se sujeita á dar um Externato publico e gratis sem disticção de disciplinas, e um Internato particular e pago com pensões e meias penções [sic]

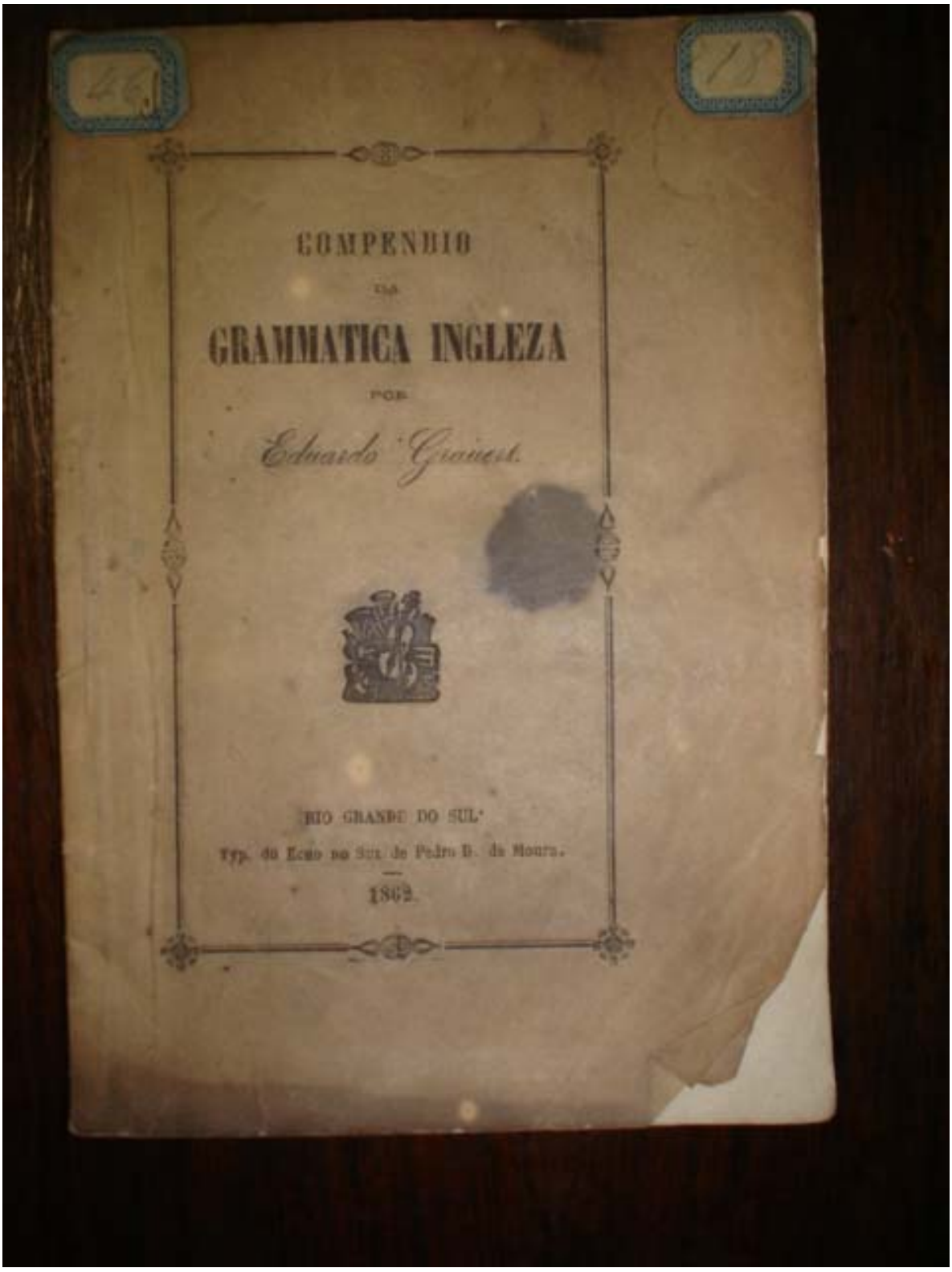
> pelo preço, porque se ajustar com os interessados, ficando quer á um, quer á outro respeito, subordinado á Inspetoria Geral das Aulas (RP, 1855: 11).

No relatório de 1858, apresentado pelo Dr. João Dabney d'Avellar Brotero, Presidente da Província sergipana e depois Diretor da Faculdade de Direito de São Paulo, havia já um esforço, também visível nas outras Províncias, em organizar os dados estatísticos referentes à Instrução Primária. Quanto à Secundária, o Presidente discordava das idéias do Inspetor Geral, que propunha a supressão dos Internatos de Laranjeiras e Estância e a criação de "um Lyceo ou Gymnasio Central na Capital", defendendo a "patriotica idéa" do ex-Presidente Inácio Barboza:

> Quanto a creação de um Lyceo ou Gymnasio central no Aracajú entendo que as rasões, aliás muito plausiveis, que melindram em favor da centralisação do ensino superior, são n'este caso improcedentes, porque a nova Capital[171] não é nem será por alguns annos um centro de população, nem offerece nem uma das condições proprias para tal estabelecimento; estando eu convencido que os actuaes internatos virão a ser muito mais fecundos em resultados do que tal Lyceo ou Gymnasio central no Aracajú (RP, 1858: 35).

Os mapas estatísticos de cada Província, entretanto, principalmente aqueles relacionados à Instrução Secundária, e mais especificamente às Aulas de Línguas Vivas, seriam publicados regularmente pela Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária apenas a partir da gestão de Joaquim Caetano da Silva, que substituiu Queiroz quando estava na pasta do Império o Ministro Liberato Barroso, no efêmero gabinete liberal presidido pelo Ministro da Justiça Francisco José Furtado (1818-1870), formado em 31 de agosto de 1864. Nessa ocasião, como veremos, já outro era o contexto político, motivado em boa parte pela nova composição da Câmara, eleita sob o regime da nova Lei Eleitoral, que fixava a representação de três deputados por Distrito (Iglésias, 1967: 78-80).

[171] Pela Resolução n. 413, de 17 de março de 1855, ficava elevado à categoria de Cidade o povoado de Santo Antonio do Aracaju, na Barra da Cotinguiba, com a denominação de Cidade do Aracaju (art. 1.º), sendo transferida para a mesma localidade a capital da Província (art. 4. º), antes sediada em São Cristóvão (CLIB, 1856).



COMPENDIO

DA

GRAMMATICA INGLEZA

POR

Eduardo Gruiner.

RIO GRANDE DO SUL

Typ. do Echo do Sul de Pedro B. da Moura.

1862.

4. RUMO À LIBERDADE DO ENSINO

Embora seja reconhecida pela historiografia política a dificuldade de conceituar a Conciliação, bem como de estabelecer seus limites cronológicos, uma nova configuração política se processa na década de sessenta, especialmente de 1862 a 1868, período em que domina a Câmara e o Senado a chamada Liga Progressista, depois Partido Progressista[172]. Perdendo temporariamente sua preponderância nos assuntos do governo, o Partido Conservador dá lugar a "uma longa série de gabinetes instáveis" – a expressão é de Iglésias (1967: 103) –, nos quais, em alguns momentos, são apresentados novos projetos administrativos para o Império, em contraposição à política centralizadora dos Saquaremas.

Na Câmara, a renovação fora motivada em boa parte pelas eleições de 1860, feitas pela reforma eleitoral, instituída pelo Decreto n. 1.082, de 12 de agosto do mesmo ano, ampliando as representações dos Círculos Distritais para três deputados. Assim, ao lado de Liberais históricos, como o mineiro Teófilo Benedito Otoni (1807-1869), que na ocasião voltava ao parlamento, assumia o poder pela primeira vez uma nova geração liberal que começava a questionar a Centralização promovida pelos Saquaremas, como era o caso do alagoano Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875), então com apenas 22 anos de idade:

> Algumas figuras mais conhecidas e importantes do passado continuam, enquanto aparecem pela primeira vez homens como José Bonifácio [o moço], José de Alencar, Tavares Bastos. Alguns liberais, dos mais exaltados, estavam eleitos; as dissidências entre conservadores permitiram falar em emperrados, puritanos, vermelhos, moderados, progressistas, conciliadores. Requeria-se tato para compor situação durável. Em momento tão difícil, o presidente do Conselho é Caxias, homem de altas qualidades, mas que nunca revelara particular finura política (Iglésias, 1967: 81).

No mesmo ano do início de suas campanhas como deputado pela Província de Alagoas, distinguindo-se menos pela constância na tribuna do que pelas teses que defendeu (Iglésias, 1967: 82), Tavares Bastos publicou uma série de artigos no *Correio Mercantil*

[172] Segundo Iglésias (1967: 85-86), a Liga foi uma nova tentativa de conciliação na qual se compunham Liberais e Conservadores moderados, causando a quebra da unidade do Partido Conservador, que se restringiu aos representantes da ortodoxia que tinham assento no Senado, pois alguns de seus membros mais ilustres, como Olinda e Nabuco de Araújo – principal articulador da Liga, assim como o tinha sido da Conciliação – formaram grupos compondo-se com os Liberais, em oposição ao que Nabuco chamava, em discurso de 1862, de "uti possidetis" do Partido Conservador.

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

> Restituindo á industria a sua liberdade, a liberdade, sim! Porque ella quer dizer a concurrencia universal, a multiplicidade das transacções, a barateza dos serviços, a facilidade dos transportes, a commodidade da vida. Falemos hoje da baixa dos impostos, da navegação desimpedida, a questão de vida e de morte que já foram outr'ora o processo publico, o julgamento pelo jury, o direito electivo, as liberdades politicas (Bastos, 1938: 23).

Seu "programma", exposto na Carta I, começava por delinear o papel patriótico da imprensa, seu dever de discutir, diante do país, os problemas da atualidade. Para tanto, não seria necessário "um plano mysterioso de desacreditar o governo", pois não se tratava de combater os erros administrativos e econômicos, mas um sistema carcomido por um grande mal, o da Centralização: "a omnipotencia do Estado, e no estado a machina central, e nesta machina certas e determinadas rodas que imprimem movimento ao grande todo" (Bastos, 1938: 29).

A Liberdade, conforme o Solitário, não era mais que o "self-government" para cada indivíduo, família, comunidade e Província, e os povos que comprendiam seu verdadeiro significado eram os que aspiravam à descentralização, fato verificável mesmo na França, berço e modelo da Centralização, tanto na época da revolução, cuja parte mais simpática da convenção tendia para a descentralização, quanto "modernamente", quando, ao lado dos republicanos à antiga, havia "a escola de Say, Dunoyer, Bastiat e Chevalier" no combate àquele "erro deploravel". Mas os representantes mais legítimos do espírito do "self-government" eram os povos anglo-americanos. Na Inglaterra, o respeito religioso do direito

constituído e o “espirito livre da reforma de Luthero” fortificaram seus “filhos orgulhosos” contra a Centralização:

> Como a Tocqueville, que estudou o assumpto em todo o seu complexo, o fecundo exemplo dos Estados-Unidos e da Inglaterra recentemente apaixonou o espirito e inflammou o pobre patriotismo de conservadores, quaes Montalembert e Guizot, como acontecêra outr’ora a Montesquieu, a Mirabeau e a Berryér, depois” (Bastos, 1938: 43-44).

Tavares Bastos mencionava também o exemplo contemporâneo da “Italia regenerada”, com sua fórmula de poderosa unidade política e respeito às liberdades provinciais, e o caso brasileiro, no qual a descentralização havia sido a bandeira dos Liberais de 1831 e o espírito da reforma constitucional de 1834. Tudo para mostrar que o fantasma da Centralização era uma realidade, e não uma “doença imaginaria”, como dizia um orador – não identificado pelo autor – na Câmara Temporária. Esse mal, que impedia o desenvolvimento da indústria e das profissões – inclusive a de professor –, por exigir habilitações específicas, transformando assim a necessidade em privilégio de alguns indivíduos, estava ligado também a um apego ao já decadente modelo francês, num momento em que “a propria França vai abandonar o absolutismo”. E tal modelo não se limitava ao âmbito administrativo, mas também ao literário e legislativo:

> Assim como na litteratura vemos todo o dia seccar a seiva e murchar o viço de bellos talentos na estufa da contemporanea poesia franceza, desde as excentricidades semsabores dos Alphonse-Karr até ás excitações ficticias da escola realista, assim na tribuna e no governo cada orador e cada ministro vai solicitar aos repertorios francezes decretos e ordenanças que ali mesmo já se desprezam (Bastos, 1938: 47).

A medida do Progresso de um povo, argumentava, era marcada também pelo “derramamento da instrucção elementar e o dos conhecimentos uteis”, algo não verificado em nosso país, onde na cidade, campo e sertões as Escolas Primárias eram somente “sinecuras de agentes eleitoraes ou de suas mulheres”. A baixa remuneração dos Mestres fazia com que um moço que soubesse Ler, Escrever, Aritmética, Doutrina, Elementos de Geografia e Gramática Nacional, em qualquer uma das Províncias, logo desistisse de ganhar 400.000 réis anuais para aprender Latim e formar-se em Direito ou procurar um emprego público mais digno. O remédio era reduzir o número de Cadeiras, remunerar melhor as que ficassem e contratar professores nacionais ou estrangeiros para regê-las, em

escolas dotadas de uma “school-house” – que seria, segundo o autor, um pequeno edifício circular, decente e acomodado às leis da acústica, em forma de anfiteatro, com mobiliário e equipamento necessários – situadas em todas as cidades e Vilas mais crescidas:

> É este o systema adoptado nos estados da União Americana. O que actualmente praticamos é, como tudo entre nós, uma simples apparencia para illudir os olhos do povo. Desde que essa idea entrasse nos planos administrativos dos governos, preoccupados aliás com os meios de corromper as camaras e de ganhar as eleições; desde que elle a recomendasse efficazmente a seus delegados, operar-se-ia no Brasil a mais salutar das revoluções (Bastos, 1938: 65).

A Instrução Primária era para Bastos um instrumento para a aquisição de conhecimentos úteis, representados pelas “sciencias positivas”: a Fisica, a Química, a Mecânica, as Matemáticas e a Economia Política. Estes seriam “os alimentos substanciais do espirito do povo”, ao invés do Latim, Retórica e Poética, cuja utilidade prática ainda era improvada, ao contrário de seus resultados, que consistiam na “perda para os moços dos quatro ou cinco annos mais preciosos da edade” (Bastos, 1938: 65). Não era criando uma Universidade na Corte que os problemas seriam solucionados, argumentava ainda o autor, mas estudando os exemplos da Alemanha e dos Estados Unidos e dando liberdade financeira suficiente às Províncias para que elas pudessem desenvolver a Instrução Primária e Secundária, tal como dispunha o Ato Adicional:

> Entretanto, a que se tem limitado neste assumpto a actividade dos governos? A crear directorias e inspecções das escolas e a expedir regulamentos. Pois acreditam que estas formalidades servem para alguma cousa? Podem os tais directores e inspectores, com os seus regulamentos e os seus officios, mappas e relatorios, produzir aquillo, cuja falta é a rasão de tudo, – aquillo que resolveria todas as difficuldades, isto é, o professor illustrado e applicado? É para esse ponto primordial, é para esta base, que deve convergir a attenção dos governos e dos homens que se interessam pelo progresso do paiz (Bastos, 1938: 66).

Assim, à criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária, contrapunha o autor a melhor preparação dos professores, bem como o estabelecimento de “gráus de ensino e classes de cadeiras” para que os meninos da cidade e do campo pudessem obter uma instrução elementar completa, com as fundamentais noções das “sciencias physicas”, livrando-se dos “mestres pedantes” de Latim e Retórica. Esse seria o único meio de formar cidadãos úteis à pátria, “como é o inglez, como é o norte-americano,

como é o allemão": um homem livre e independente. Mas a Instrução Pública por si só não era capaz promover tal progresso, sendo necessário também que o "sangue puro" das raças do Norte – especialmente da Inglaterra e da Alemanha – viesse "desenvolver e remoçar a nossa raça degenerada" (Bastos, 1938: 67).

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

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

Mesmo no intervalo de tempo entre as proposições de Vasconcelos e Bastos – que Mattos (1994) qualifica como *Tempo saquarema* – a ação da Coroa, transformada em partido, havia assumido um caráter defensivo pelas constantes interdições que sofria, em seu processo de expansão e restauração dos monopólios, ou da "moeda colonial". Agora, porém, era preciso barrar aquela corrente de idéias que lhe pareciam muito radicais. O sucesso revolucionário da república norte-americana, embora tivesse repercussão internacional, não era compatível com os interesses dos construtores do Estado Imperial, para quem se mostrava muito mais seguro o modelo constitucionalista francês e belga. O dique de tal avalanche de idéias liberais, nesse contexto, é o Visconde do Uruguai, à época um dos patrimônios do Partido Conservador, que no seu *Ensaio sobre o direito administrativo*, de 1862 – mesmo ano da publicação das *Cartas do solitário* –, afirmava que "*self government* é o habito, a educação, o costume. Está na tradição, na raça, e quando faltam estas condições não pode ser estabelecido por leis" (apud Mattos, 1994: 89).

4.1. O ENSAIO LIBERAL DE 1864

Desejando o Imperador uma nova composição do governo, indicou para a presidência do Conselho, e do vigésimo gabinete ministerial, em 31 de agosto de 1864,

Francisco José Furtado, que assumiu também a pasta da Justiça. Furtado era o primeiro Presidente do Conselho de filiação nitidamente Liberal desde 1848, pois os ocupantes do posto antes e depois dele, durante o período "progressista", eram Conservadores dissidentes, como Zacarias e Olinda (Iglésias, 1967: 95).

Para a pasta do Império, fora convocado José Liberato Barroso, um dos membros do grupo depois denominado "radical". Em seu relatório de 1865, o ministro se dizia convencido de que a Instrução Pública era, nos países livres, um dos objetos de mais sério cuidado da parte dos Poderes Públicos, motivo pelo qual havia encarregado o Oficial da Secretaria, Dr. Domingos Jacy Monteiro, de aplicar às circunstâncias do nosso país "os mais importantes melhoramentos que se tem operado entre as nações civilisadas". Com relação à Instrução Superior, Barroso pregava a Liberdade do Ensino, mas com muita cautela, isto é, evitando uma "reforma radical", como propunha Tavares Bastos:

> É sobretudo na instrucção superior que deve ter uma applicação mais vasta o principio da liberdade do ensino.
>
> Esta sublime manifestação da liberdade humana, que constitue uma das mais bellas conquistas das revoluções modernas, deve existir em toda a sociedade organisada sobre instituições livres.
>
> Entretanto não me parece prudente operar de chofre uma reforma radical, que poderia encontrar difficuldades nos habitos e no estado dos espiritos. Julgo mais conveniente fazer nos Regulamentos algumas modificações no sentido do novo systema, e tentar pela experiencia a sua applicação (RM, 1865: 15).

Caso diverso era o da Instrução Secundária, que, embora também precisasse de reformas, estas não apontavam para o sistema da Liberdade do Ensino. Pelo contrário, esse ramo da Instrução Pública, para o ministro, precisava de maior controle, especialmente no tocante às habilitações dos candidatos aos Estudos Superiores. A Instrução Primária, por sua vez, não carecia de controle, mas de uniformidade para seu desenvolvimento, o que seria facilitado pela fundação de Escolas Normais nas capitais das Províncias, caso as circunstâncias financeiras o permitissem. Liberato Barroso queixava-se inclusive do § 2.º do artigo 10 do Ato Adicional, que, possibilitando às Províncias legislar sobre Instrução Primária e Secundária, embaraçava a ação do governo e dos Poderes Gerais nesse "importantissimo elemento do progresso social" (RM, 1865: 19).

Ao tratar do Ensino Religioso – tema obrigatório num momento em que já era candente a Questão Religiosa[173] –, sobre cujo objeto havia já expedido um Aviso Circular em 11 de março daquele ano de 1865, o ministro utilizava-se da distinção entre Instrução e Educação para que ficassem bem diferenciados os papéis do Estado, dos Sacerdotes e da Família na Instrução Pública:

> Em geral se não distingue a instrucção, que fórma o espirito e desenvolve a intelligencia, da educação, que fórma o caracter e desenvolve as qualidades do coração.
>
> Sem duvida a instrucção e o desenvolvimento da intelligencia fortalecem a educação; mas é no seio da familia, e não nas escolas, que o coração do menino deve receber o germen de moral, que há de ser a base de sua felicidade futura.
>
> A mãe de familia e o sacerdote são os obreiros deste trabalho, eminentemente civilisador: é do concurso destes dous esforços, fracos e modestos na sua apparencia, mas fortes e sublimes em seus magnificos resultados, que se pode esperar a regeneração nas sociedades christãs (RM, 1865: 21).

Dois anos depois de sua curta experiência de ministro[174], Liberato Barroso publicou *A instrucção publica no Brasil*, obra em que resumiu seu pensamento e atividades como político em prol da "instrucção e educação popular". O século XIX, segundo o autor, no prefácio, era o século das grandes conquistas da democracia, sendo o "suffragio universal" a verdadeira origem da legitimidade dos governos. Para que esse ideal se tornasse possível no Brasil, seria preciso derramar a Instrução Popular por todas as Províncias, como na América, país de George Washington, "essa gloria purisima do seculo 18º", para quem não se poderia compreender o sistema representativo – "o systema do governo da nação pela nação" – sem o progresso do povo, sobre o qual se deveria fundar, "como disse Canning", toda a esperança de estabilidade. Apoiado nas opiniões e exemplos do "Snr. Cousin", o ex-ministro vê na "propagação das luzes" a principal condição de existência daquele sistema, divulgando pela população o respeito às leis, os sentimentos honestos, as idéias justas, o

[173] Com tal afirmação, concordo com o modo como Barros (1974: 319) entende a Questão Religiosa: "Em nosso entender, a questão religiosa transcende de muito o episódio em que se viram envolvidos os Bispos de Olinda e do Pará [D. Vital e D. Antonio de Macedo Costa]: este episódio é apenas o seu clímax, o seu 'momento dramático', se assim nos podemos exprimir, sem que nem de longe se possa reduzir a ele a questão. Esta, na verdade, é um longo entrechocar-se de ideologias, ora patente, ora latente, que, derivando-se do regime de união entre a Igreja e o Estado, da situação geral das crenças religiosas no País, da guinada ultramontana do pontificado de Pio IV e dos progressos do liberalismo e do cientificismo nacionais no 'ocaso do Império', eclode finalmente de forma espetaculosa e dramática no episódio dos bispos, sem que a anistia de 1875 tivesse o condão de eliminá-la, apesar da calmaria aparente".

[174] Assumindo a pasta do Império em 31 de agosto de 1864, quando se formou o vigésimo gabinete, caiu em 12 de maio do ano seguinte, data em que Olinda, à época Presidente do Conselho, assumiu o ministério.

gosto do trabalho, a moderação dos desejos “e esse amor da ordem, que é hoje a única dedicação dos povos”:

> Applaudindo, e animando esse movimento sympathico, que tende á estreitar os laços de nossa união com o povo gigante do Norte Americano, imitemo-lo em uma de suas mais bellas e mais grandiosas instituições, o ensino popular. Na America, diz M. de Laveleye, a leitura é um habito quotidiano, a fonte da prosperidade geral, e a condição essencial da conservação das instituições republicanas. A escola primaria, todos os americanos o confessão, é a base do estado, o cimento da federação. Gratuita para todos, aberta para todos, recebendo em seus bancos os filhos de todas as classes e de todos os cultos, ella faz esquecer as distincções sociaes, amortece as animosidades religiosas, destróe os preconceitos e as antipathias, e inspira á todos o amor da patria commum e o respeito das instituições livres.
>
> Como a instrucção popular mantem na America do Norte a união dos Estados, mantenha no Brasil a união das provincias, a integridade do Imperio (Barroso, 1867: xli-xlii).

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

> É com razão que os Allemães considerão os seus Gymnasios ou estabelecimentos de instrucção secundaria, como um fóco da vida moral das nações e verdadeiras instituições politicas. Sobre a base larga e solida da instrucção primaria elles procuram firmar a organisação e progresso do ensino secundario, como uma verdadeira necessidade do espirito humano, uma condição de ordem social, e um poderoso elemento de prosperidade e da grandeza do homem (Barroso, 1967: 45-46).

A mais importante de todas as questões referentes à Instrução Secundária, para o autor, era a da bifurcação do Ensino Clássico e Especial. Na Alemanha, Bélgica, França, Suiça e em todas as demais “nações civilizadas”, tal separação constituía uma condição essencial para o progresso da sociedade, uma vez que esta não era composta exclusivamente de magistrados, sacerdotes, médicos e “homens de lettras”. Assim,

convinha abrir escolas onde o ensino fosse baseado em assuntos de “utilidade geral”, indispensáveis a uma imensa classe da população que, sem entrar nas “profissões sabias”, tinha necessidade de uma Cultura mais extensa e variada do que a das “classes inferiores propriamente dictas”. Mas isso não significava dizer que o Ensino Clássico fosse inútil, como davam a entender muitos defensores do Ensino Especial, para os quais o estudo das Humanidades não satisfazia às necessidades práticas da sociedade:

> Cousin, que tratou dessas materias com muita experiencia e muita superioridade de espirito, diz: Os estudos classicos são sem comparação os mais essenciaes de todos; porque tendem, e attingem o conhecimento da humanidade, que elles considerão debaixo de todos os seus grandes aspectos: aqui, nas linguas e na litteratura dos povos, que deixárão traços memoraveis de sua passagem na terra; ali, nas vicissitudes fecundas da historia, que renovão e aperfeiçoão constantemente as sociedades; finalmente na philosophia, que nos revela os elementos mais simples e a organisação uniforme desse ente maravilhoso, que a historia e as linguas revestem successivamente das fórmas mais diversas, porem sempre relativas á alguma parte mais ou menos importante de sua constituição interna (Barroso, 1867: 47).

Enfraquecer os Estudos Clássicos, afirmava o autor, era romper com a tradição sagrada da vida intelectual e moral da humanidade, sendo portanto um atentado contra a verdadeira Civilização, pois eles eram os únicos que aprimoravam o espírito e elevavam a alma. Cultivando “as lettras antigas com as linguas e litteratura moderna” os alunos estariam preparados para os mais vastos conhecimentos da Instrução Superior, pois, se os homens que se dedicavam à indústria, à agricultura e ao comércio tinham necessidade de uma “instrucção pratica”, condição indispensável para o desenvolvimento material do país, outros teriam que se dedicar às nobres profissões do espírito, isto é, à “instrucção litteraria”, requisito fundamental para o seu desenvolvimento moral:

> Em todas as epochas os povos civilisados cultivarão a litteratura; e entendêrão, que as lettras devem estar unidas ás sciencias para formar o complexo da cultura intellectual. E alguns dos seculos se destinguem pela gloria de haver dado grande desenvolvimento aos estudos litterarios: taes são os seculos de Pericles e Alexandre para a Grecia, o seculo de Augusto para Roma, o seculo de Leão X para a Italia, e o seculo de Luiz XIV para a França (Barroso, 1867: 51).

A Instrução Secundária do país, estando a cargo das Assembléias Provinciais pelo Ato Adicional de 1834, estava completamente desorganizada, segundo o autor. Limitando

seu Programa de Estudos aos Preparatórios, os Liceus nas diversas Províncias nem sequer davam aos alunos que os freqüentavam o conhecimento das matérias exigidas nos Exames de admissão aos diversos Estabelecimentos de ensino superior do Império. O "ensino medio particular", por sua vez, achava-se escravizado pela lei. Para comprovar seus argumentos, o autor refere-se ao caso de alguns bons Colégios particulares da Corte e da Província da Bahia, como o do Dr. Abílio Cesar Borges, o Barão de Macaúbas[175] (Barroso, 1867: 56).

O relatório da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária para o ano de 1864, datado de 1865 e assinado por Joaquim Caetano da Silva (1810-1873), professor de Retórica, Grego e Reitor do Imperial Colégio de Pedro II[176], é uma das mais ricas fontes para o estudo da Instrução Pública no Brasil oitocentista, pois além de trazer uma grande quantidade de mapas estatísticos com informações sobre todas as Províncias do Império, num total de trinta documentos, faz uma descrição esquemática e circunstanciada do "mechanismo" e despesa do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, esboçando um histórico de tudo quanto havia feito o governo em tal matéria desde o gabinete da Conciliação, num processo de avaliação que termina, em sua "Conclusão", por optar pela Liberdade do Ensino:

> O magisterio particular anda entre nós escravizado por Lei; e mesmo assim prospera mais que o magisterio publico. Tanta é a sua força!
>
> Dê-se-lhe carta de alforria e muito mais se desenvolverá.
>
> Este vai sendo o voto do Brasil.
>
> No extremo septentrional do Imperio, fez a Assemblea Provincial do Amazonas, em 9 de outubro ultimo, uma lei, infelizmente não sanccionada, mandando que em toda a provincia fosse livre o ensino, tanto primario quanto secundario.
>
> Na Assemblea Provincial do Rio de Janeiro apresentou-se em 9 de novembro, no mesmo sentido, um notavel parecer.

[175] Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas (1824-1891), foi Diretor da Instrução Pública na Província da Bahia em 1856, fundando no ano seguinte o Ginásio Baiano, Estabelecimento que propunha "métodos renovados para o estudo das línguas vivas", além da supressão dos castigos corporais (Haidar, 1972: 176). Anos depois, fundou na Corte o Colégio Abílio, onde estudou o romancista Raul Pompéia. Ao que parece, a personagem do Dr. Aristarco Argolo de Ramos, diretor do Estabelecimento que dá nome ao seu romance – *O atheneu* –, foi inspirada na figura de Macaúbas.

[176] Assim justifica o Reitor a sua ocupação do cargo: "Impedido por longa molestia, o Sr. Conselheiro de Estado Euzebio de Queiroz Coutinho Mattoso Camara, foi substituido pelo Conselheiro Dr. Antonio Felix Martins; e adoecendo tambem o digno serventuario do respeitavel Inspector, elevou-me o Illmo. e Exm. Sr. Conselheiro José Bonifacio de Andrada e Silva a esta honrosa interinidade, em cujo exercicio entrei no dia 30 de maio de 1864" (RM, 1865: A-E-2).

> E anteriormente, em 21 de maio, echoara a mesma aspiração no gremio da Assemblea Geral Legislativa.
>
> Seria bem proprio da sua elevada categoria ostentar o Municipio da Côrte o primeiro exemplo desta fecunda liberdade (RM, 1865: A-E-19).

O relatório traz também informações importantes a respeito do "Magisterio Publico Secundario", especialmente as relativas ao Colégio de Pedro II, o qual, depois de dividido em Internato e Externato, continuou com a quase totalidade dos mesmos professores em ambos os Estabelecimentos[177]. Tais professores, que até 1857 eram contratados com uma nomeação do governo, ouvido o Reitor, pelo Decreto n. 2.006, de 24 de outubro daquele mesmo ano, passaram a fazer concurso para ocupar seus cargos. O vencimento dos de Francês, Inglês e Italiano – 800.000 réis de ordenado e gratificação de 400.000 – era inferior aos de Grego, Latim, Alemão e demais matérias – 1.000.000 de ordenado e gratificação de 600.000 –, mas com Decreto n. 2.128, de 20 de março de 1858, como já foi dito, seus valores foram igualados aos das Cadeiras de Línguas Mortas e Alemão (RM, 1865: A-E-7).

O Programa do Colégio de Pedro II para o ano de 1865, também incluído no relatório do Inspetor, alterava significativamente o ensino das Línguas Vivas, pois, buscando enfatizar o do idioma nacional – antes contemplado somente no primeiro ano –, introduziu em todos os anos do curso "bons exemplares" de autores portugueses e brasileiros para servirem subsidiariamente nas Aulas das outras Línguas e de Retórica e Poética, "enquamto a falta de meios não permittir, para os annos 2.º a 4.º e 5.º a 7.º, a creação de duas cadeiras especiaes da lingua que mais nos cumpre saber, e que nos nossos estabelecimentos de instrucção menos se ensina" (RM, 1865: A-E2-1). Os Compêndios indicados eram os seguintes:

> 2.º anno. Nas aulas de francez e latim: *Manoel Bernardes*, na Livraria Classica Portugueza de Castilho (Antonio e José) [178].

[177] O Externato ficava no centro da cidade, no mesmo "proprio nacional" onde funcionava o Seminário de S. Joaquim, e o Internato localizava-se no arrabalde do Engenho Velho, num prédio particular que custava anualmente ao governo quatro contos de réis (RM, 1865: A-E-5).

[178] Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875), Fidalgo da Casa Real, poeta e bem sucedido autor de Compêndios de Língua Portuguesa e Leitura, era filho de José Feliciano de Castilho (1765-1826), tendo um irmão de mesmo nome, falecido em 1864. Em 1855, Antonio veio ao Brasil divulgar o seu *Método português*, editado em 1846 (Lajolo & Zilberman, 1996: 184).

3.º anno. Nas aulas de francez, inglez e latim: o mesmo insigne *Manoel Bernardes*, na mesma Livraria Classica Portugueza de Castilho (Antonio e José).

4.º anno. Nas aulas de francez, inglez e latim: *Fernão Mendes Pinto*, na mesma Livraria Classica Portugueza de Castilhos (Antonio e José).

5.º anno. Nas aulas de inglez e latim: Harmonias da Creação, pelo Dr. *Caetano Lopes de Moura*, natural da Bahia; actualmente admittido na aula de francez do 4.º anno de estudos.

6.º anno. Na aula de latim: *Vieira*, Cartas escolhidas pelo P. Roquete. Na de rhetorica: *Luceno*, Historia da Vida do Padre Francisco de Xavier.

7.º anno. Na aula de latim: Os Lusiadas de *Camões*. Na de poetica: Virgilio Brazileiro, por *Manoel Odorico Mendes*, natural do Maranhão.

O Programa ainda reintegrava a "Grammatica do Dr. *Castro Lopes*" ao primeiro ano de Latim, indicando, do segundo ao sétimo, as *Selectas* de Pierre Chompré (1698-1760) para ajudar o estudante no conhecimento da Língua e iniciá-lo na Literatura. Com relação aos Exames Anuais de Línguas, o aluno deveria "traduzir e analysar", "na totalidade do livro ou livros da aula, e d'entre os trechos não vistos, uma pagina sorteada". Já nos Exames Finais, a tradução seria feita "d'entre os milhares de laudas de extensas obras completas" (RM, 1865: A-E2-2). Eis as obras e autores indicados:

Francez. *Chateaubriand*, menos as memorias de Além-Tumulo.
Inglez. *Robertson*; Historia de Carlos V, e Historia da America.
Grego. *Herodoto*, e *Xenophonte*.
Latim. *Cicero* (menos as Epistolas), *Tito Livio*, *Virgilio*, e *Horacio* (menos certas Odes) (RM, 1865: A-E2-2).

Os pontos para os Exames também foram publicados. No caso das Línguas, a maioria dos Compêndios do Programa anterior permaneceu a mesma, sendo introduzidos alguns livros novos. Dentre estes, vale destacar a indicação da "Grammatica do Dr. *Motta de Azevedo*", sem dúvida o maior "best seller" dentre os Compêndios de inglês publicados no Império brasileiro, pois, para se ter uma idéia de sua longevidade, em 1927 a Livraria Francisco Alves publicava a sua 21.ª edição.

Bacharel em Direito, membro efetivo do Conselho Diretor de Instrução Pública, do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros e professor de Inglês do Imperial Colégio de Pedro II, Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa teve sua obra adotada não só no Estabelecimento oficial de Instrução Secundária da Corte, mas também no Instituto

Comercial e “nos principais estabelecimentos litterarios do Imperio”, como indica a folha de rosto de sua oitava edição, de 1880.

Conforme o prólogo de sua primeira edição, que saiu provavelmente em 1863, “Ha trez annos” o profesor lutava com embaraço na regência da Cadeira de Inglês do Imperial Collegio de Pedro II por falta de Compêndio apropriado, que de modo claro e resumido expusesse os princípios fundamentais da Língua em harmonia com o ensino gradual adotado pelo Plano de Estudos do Estabelecimento. Não que faltassem Gramáticas Inglesas por onde pudesse formular suas lições, pois “muitas, e de sobejo, existem”, mas as que estavam disponíveis pecavam ou por serem muito extensas ou muito confusas em sua exposição. Estas por causa do seu “methodo exclusivamente pratico”, aquelas por tocarem o extremo oposto, todas oferecendo graves inconvenientes para sua adoção, motivo pelo qual se viu obrigado a usar Postilas, recitadas na Aula e copiadas pelos alunos, o que também não solucionava o problema, uma vez que

> Além de muito tempo perdido, é difficil exigir de todos os alumnos, alguns de tenra idade, perfeita exactidão na cópia ou a devida attenção e rapida comprehensão do que se vai expondo; – d’ahi erros graves que commettem, e que muitas vezes, só bem tarde é que o professor, ainda o mais zeloso, vem a descobrir (Corrêa, 1880: iv).

Assim, tinha resolvido publicar sua *Grammatica pratica da lingua ingleza*, sem seguir exclusivamente nem o método prático nem o teórico, colhendo dos dois sistemas o que oferecessem de bom, pois “a pratica do ensino”, bem como “a experiencia de todos os dias”, o havia convencido de que o melhor método no ensino das Línguas era aquele que pudesse associar a teoria à prática.

A obra é dividida em três partes. Na primeira, trata-se sucintamente dos diferentes sons das letras com regras abreviadas para sua pronúncia, advertindo o autor que “a verdadeira e sã pronuncia” só poderia ser adquirida com o auxílio de um bom Mestre, uma vez que muitas regras, neste assunto, serviriam antes para confundir do que esclarecer o estudante. Na segunda, são dados os princípios gerais da Língua, isto é, a matéria “lexicologica propriamente dita”, sendo cada uma das partes da oração estudada do modo mais resumido possível com ajuda de exemplos e exercícios. A terceira parte, finalmente, é dedicada à sintaxe:

> É aqui que julgamos ter prestado algum serviço, tratando especialmente d'esta parte da grammatica e dando-lhe todo o desenvolvimento conveniente, o que não se encontra em obras da natureza d'esta. Os copiosos exercicios, que se seguem a cada parte da oração, e os trechos que rematam a obra, formão um curso completo de themas, que dão um perfeito conhecimento da lingua e do seu complicado mechanismo (Corrêa, 1880: vi).

No prólogo de sua sexta edição o autor afirmava que a rapidez com que iam saindo as edições do seu Compêndio era prova incontestável do seu merito, pois, sendo fruto de longos anos de experiência, havia sido escrita de forma que satisfizesse a todas as condições de um ensino "rapido e efficaz", adaptando-se a qualquer dos métodos geralmente usados. Assim, quem preferisse estudar a Língua praticamente, começaria pelos exercícios, cotejando-os com as regras que os precediam. Os que preferissem, porém, sabê-la teoricamente, encontrariam regras especialmente elaboradas para solucionar as dificuldades dos estudantes.

Diante do sucesso comprovado de sua obra, o professor deixa a modéstia de lado e afirma que não havia, até então, qualquer Gramática Inglesa escrita para uso dos falantes da Língua Portuguesa que tratasse, como a sua, da sintaxe comparada das duas Línguas com tanta extensão e propriedade: "n'esse ponto ella não tem rival". Referindo-se a uma viagem aos Estados Unidos feita por uma comissão do Governo, na qual havia sujeitado seu livro à apreciação dos "grammaticos americanos mais eminentes" – dentre os quais "o prof. Wickersham, grammatico e pedagogista bem conhecido" –, relata que teve a satisfação de receber deles os mais animadores elogios[179]. Além de um "vocabulario commercial" e de exercícios que compreendiam todas as minúcias da "linguagem familiar", a nova edição continha também "uma extensa lista de phrases e idiotismos, o que lhe faz ainda augmentar o valor", bem como sua fatia no mercado editorial da época, uma vez que atendia a todos os gostos e a todo tipo de clientela, fosse ela composta de alunos de Internato, Externato ou de Preparatórios (Corrêa, 1880: vii).

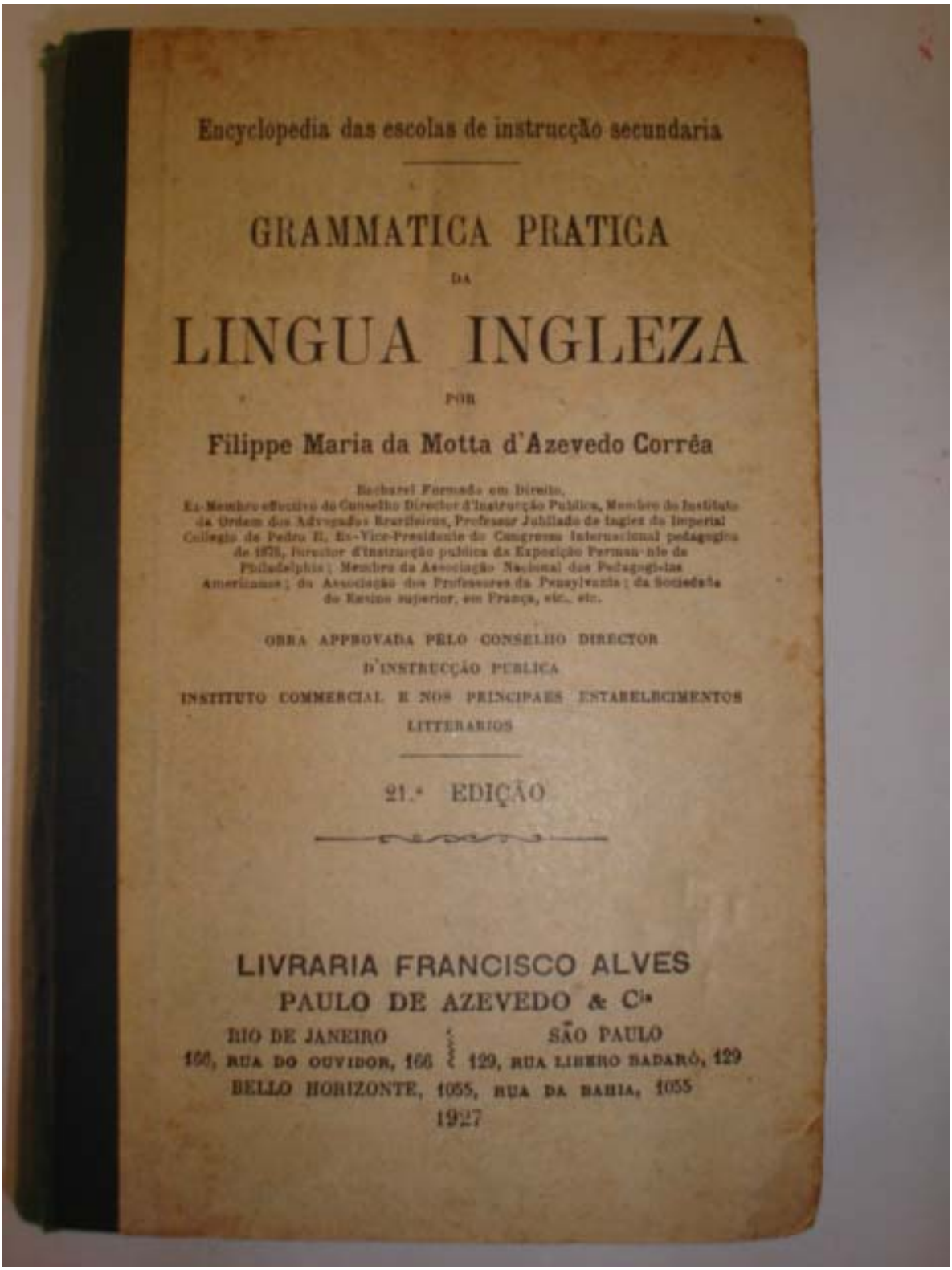
Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa publicou outros Compêndios de Inglês, como mostra o prólogo da primeira parte de sua *Selecta anglo-americana* (1870), "ou collecção de trechos escolhidos dos melhores prosadores e poetas inglezes e americanos, arranjados

[179] Conforme a folha de rosto da edição de 1880, o autor era também "ex-Vice-Presidente do Congreso Internacional Pedagógico de 1876; Diretor de Instrucção Publica da Exposição Permanente de Filadélfia; Membro da Associação Nacional dos Pedagogistas Americanos; da Associação dos Professores da Pensilvânia; da Sociedade do Ensino Superior em França, etc etc".

para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II", obra adotada pelo Conselho Diretor de Instrução Pública para os Exames Gerais de Preparatórios, que se refere a uma *Chave dos exercicios da grammatica pratica da lingua ingleza* (1870) e a um *Spelling and first reading book*.

Conforme o autor, no referido prólogo, sua intenção era publicar vários volumes da Seleta, no intuito de formar uma "verdadeira encyclopedia de autores inglezes e americanos", bem como das "bellezas daquellas duas opulentissimas litteraturas". Para tanto, teria buscado afastar-se do sistema seguido pela maioria dos compiladores e editores de Seletas e Crestomatias, os quais se limitavam a minguados trechos de grande número de escritores, fazendo, na primeira parte de sua obra, dedicada ao "estudo da língua, propriamente dita, e não da litteratura", extratos copiosos somente dos autores mais acreditados e admitidos nas "aulas inglezas", dando-lhes um conhecimento mais cabal do estilo e do assunto sobre o qual escreveram (Corrêa, 1870: ii).

Os autores selecionados, em sua grande maioria britânicos, são divididos por gênero. Na seção de "Fabulas e Allegorias", quem se sobressai é o editor inglês Robert Dodsley (1703-1764), estando também presentes o filósofo escocês David Hume (1711-1776), o ensaísta, crítico e lexicógrafo Samuel Johnson (1709-1784) e o político e jornalista Joseph Addison (1672-1719). Na parte dedicada às "Narrações", são extraídos trechos dos historiadores William Robertson (1721-1793), Edward Gibbon (1737-1794) e Robert Southey (1774-1843), bem como das narrativas mais conhecidas de Oliver Goldsmith (1730-1774), Jonathan Swift (1667-1745), Daniel Defoe (1660-1731), Walter Scott (1771-1832), Charles Dickens (1812-1870) e do nova iorquino Washington Irving (1783-1859), servindo também tais autores como exemplos de "Descrições", "Definições e Caracteres" e "Trechos Moraes e Philosophicos", para os quais são acrescentados textos de John Lingard (1771-1851), Alexander Pope (1688-1744) e Thomas Macaulay (1800-1859), entre outros.



Encyclopedia das escolas de instrucção secundaria

GRAMMATICA PRATICA

DA

LINGUA INGLEZA

POR

Filippe Maria da Motta d'Azevedo Corrêa

Bacharel Formado em Direito,
Ex-Membro effectivo do Conselho Director d'Instrucção Publica, Membro do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, Professor Jubilado de Inglez do Imperial Collegio de Pedro II, Ex-Vice-Presidente do Congresso Internacional pedagogico de 1873, Director d'Instrucção publica da Exposição Permanente da Philadelphia; Membro da Associação Nacional dos Pedagogistas Americanos; da Associação dos Professores da Pensylvania; da Sociedade do Ensino superior, em França, etc., etc.

OBRA APPROVADA PELO CONSELHO DIRECTOR
D'INSTRUCÇÃO PUBLICA
INSTITUTO COMMERCIAL E NOS PRINCIPAES ESTABELECIMENTOS
LITTERARIOS

21.ª EDIÇÃO

LIVRARIA FRANCISCO ALVES
PAULO DE AZEVEDO & Cia
RIO DE JANEIRO
166, RUA DO OUVIDOR, 166
SÃO PAULO
129, RUA LIBERO BADARÓ, 129
BELLO HORIZONTE, 1055, RUA DA BAHIA, 1055
1927

4.2. A INSTITUIÇÃO DO ENSINO DAS LITERATURAS ESTRANGEIRAS

Em 1868, com a queda do gabinete de Zacarias, derradeiro do período da Liga Progressista, os Conservadores voltaram ao poder, presidindo o Conselho o Visconde de Itaboraí, último dos grandes chefes Saquaremas, depois das mortes de Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 1850, Paraná em 1856, Uruguai em 1865 e Euzébio de Queiroz naquele mesmo ano em que seu partido reassumia a direção do governo. A Câmara, de maioria Progressista, sob o impacto da decisão do Poder Moderador, revoltou-se contra o absolutismo de D. Pedro II, que, usando de suas atribuições constitucionais, fazia e desfazia ministérios a despeito do resultado das eleições. Os partidos, nesse contexto, acabaram por extremar-se novamente, e os que não concordavam com os rumos tomados pela Monarquia começaram a formar um Bloco Liberal Radical, consolidado com a fundação do Clube Radical, em meados de 1868, e depois do Partido Republicano, em 1870. Sobre o alcance do acontecimento, escreve Iglésias (1967: 111):

> É claro que não é a simples queda do gabinete que marca os tempos posteriores, mas o que está atrás dela, com os difíceis problemas platinos, a política continental e o papel do Brasil; o prestígio cada vez maior do militar, agora interferindo em tudo, com suas reivindicações e o pêso de uma autoridade que é até armada; a necessidade de extinção do trabalho escravo, uma vez que êsse estatuto diminuía o prestígio nacional entre os demais países, já livres, tudo culminando na pregação republicana, (...).

Com efeito, já em 1866, um grupo formado por liberais como Rangel Pestana (1839-1903) e Limpo de Abreu – o Visconde de Abaeté (1798-1883) –, com a colaboração de Teófilo Otoni, Martinho Campos, Liberato Barroso e outros fundou na Corte o *Opinião Liberal*, órgão que passou a divulgar o ideário do grupo, assim resumido por Haidar (1972:179): extinção do Poder Moderador; sufrágio direto e universal; abolição da Guarda Nacional; temporariedade do Senado; franquezas provinciais com eletividade de seus Presidentes; substituição gradual do trabalho escravo pelo livre; emancipação da lavoura e finalmente Liberdade do Ensino.

No gabinete de Itaboraí, a pasta do Império era de Paulino José Soares de Souza, filho do Visconde do Uruguai, então deputado pela Província da Bahia. Em seu relatório de 1869, referente ao ano anterior, o ministro considerava a distribuição da Instrução “em todos os seus ramos” uma das bases do “progresso nacional”, pois este era a soma das

aptidões individuais, sendo possível avaliar a idoneidade política, a situação moral e mesmo a "capacidade industrial" de qualquer país conhecendo-se o estado do seu ensino. O Brasil, para colocar a Instrução Pública no lugar em que merecia estar, deveria não somente traçar regras e estabelecer princípios, mas também fazer com que produzissem os efeitos desejados. Embora o sistema adotado não fosse o ideal, com boa vontade e dedicação do magistério a situação poderia melhorar:

> Não me parece em muitos pontos completo e satisfactorio o systema entre nós adoptado. Mesmo assim, si fosse executado com boa vontade e dedicação, sem as quaes não ha verdadeiro magisterio, muito mais teriamos conseguido. A politica porém, e outros interesses arredam vocações: o professorado superior não é ainda para a maior parte uma situação definitiva, mas um ponto de partida, a estação de descanso e de abrigo nos dias de adversidade politica; o magisterio inferior é, salvo honrosas excepções que felizmente vão augmentando, um meio provisorio de vida emquanto não apparece outro melhor (RM, 1869: 16).

Apreciando a iniciativa individual, o ministro afirmava que seguiria, nesta parte, a doutrina da inteira Liberdade do Ensino caso não estivesse convencido, e a observação não tivesse demonstrado, que só com tempo, aplicação, preparação especial "e sobretudo gosto" se formam bons professores. Mas para que isso ocorresse o magistério teria de se tornar uma carreira honrosa e segura, sem o que a Educação Popular e o "progresso intellectual da nação", dos quais dependiam o aumento da "comprehensão publica" e a "importantissima questão da educação politica", não poderiam tornar-se realidade:

> Não é sómente a idéa humanitaria de melhorar pela instrucção as classes inferiores que colloca á frente do ensino publico em Inglaterra homens da posição de Lord Derby, J. Russell, Brougham, Montagu, Sir John Packington e outros vultos dos mais salientes do Reino Unido. Estou convencido de que entra muito em seu animo o intuito de preparal-as e dispol-as para se poderem interessar pelas cousas publicas e de habilital-as para intervirem directamente ou por meio da representação nos negocios de sua localidade e de todo o paiz (RM, 1870: 16).

Para o Conselheiro Paulino, a eficácia dos meios empregados para incrementar a Educação Popular no Reino Unido devia-se não somente aos esforços individuais e coletivos de seus homens eminentes, mas também às várias Sociedades Propagadoras da Instrução, não precisando o governo tomar iniciativa na matéria, pois as quantias que os cofres do Estado a ela destinavam ficavam muito aquém das que despendiam os

particulares. Tal sistema só encontraria paralelo nos Estados Unidos e na "organisação centralizada" do ensino da França, bem como na Prússia e em grande parte da Alemanha, "onde a direcção da administração encontra no concurso da sociedade poderosos elementos". Em todos esses países, os homens encarregados de dirigir e organizar a Instrução Pública haviam aplicado a teoria às suas circunstâncias peculiares, não se contentando com as generalidades. Ao estudar a "indole da intelligencia humana", eles cuidaram das leis gerais do seu desenvolvimento, estabelecendo no "methodo do ensino" gradações a elas relacionadas (RM, 1869: 17).

Como Chefe da Instrução Superior, o Ministro do Império afirmava que a alta inspeção, fiscalização, direção e resolução desse ramo do ensino nem sempre poderiam ser feitas por ele, pela variedade dos outros objetos da competência de sua pasta, no que propunha a criação de um Conselho Superior composto de "pessoas illustradas", para que sua direção se uniformizasse por meio de medidas ou regulamentos que só depois de muito meditados e concebidos "pelo lado pratico" poderiam produzir o efeito desejado. Além do Conselho Superior, Paulino sugeria que fosse criada na Corte uma Faculdade de Ciências Sociais para a formação daqueles que se destinassem às "funcções publicas":

> Para completar o ensino superior, julgaria ainda acertada a creação nesta Côrte de uma Faculdade unicamente de sciencias sociaes, onde se pudessem habilitar para as funcções publicas aquelles que, sem se destinarem á magistratura ou á vida forense, precisão de conhecer as doutrinas e legislação concernentes ao serviço da administração. Organizada de modo que os estudos se entroncassem nas Faculdades de Direito, esta instituição facilitaria muito aos aspirantes ao bacharelado em leis o complemento para a formatura pelo estudo das sciencias juridicas, tendo já a parte do curso que se refere ás sciencias sociaes (RM, 1869: 18).

Em 1.º de fevereiro de 1870, Paulino assinou o Decreto n. 4.468, alterando os regulamentos do Colégio de Pedro II. Com o novo Plano de Estudos, o Português, ensinado do primeiro ao terceiro ano, não somente abandonou sua posição de subordinação ao Latim como também alcançou supremacia em relação às demais Línguas, pois ficava estabelecido, pelo artigo segundo, que no ensino de todas elas a Gramática seria sempre comparada com a da Língua Portuguesa. Assim, além do estudo da análise lógica e gramatical e dos exercícios de leitura (em prosa e verso), recitação, ortografia, redação e composição, o aluno de Português, no terceiro ano, deveria ter "prelecções sobre a indole

da lingua" e "noticia historica de sua formação e progresso" (CLIB, 1870). A esse respeito, esclarece Razzini (2000: 64):

> A preeminência da língua portuguesa, aliada à perspectiva histórica e à comparação com gramáticas estrangeiras, apesar de ainda estarem ligadas à gramática geral, iam ao encontro dos estudos históricos das línguas, empreendidos na primeira metade do século XIX (Friedrich Bopp, 1833-52 e Friedrich Diez, 1836-43), e que chegavam ao Brasil, através de Portugal, a partir da publicação de Adolfo Coelho, *A Língua Portuguesa* (1868). Era o aparecimento e a disseminação de uma nova perspectiva face aos estudos da linguagem, enveredando pela lingüística, que dava novo rumo às práticas pedagógicas das línguas modernas, assim como das línguas mortas, através do método comparativo, inventando a gramática comparada e/ou a gramática histórica, melhor definidas na década de 1880.

Com relação às Línguas Mortas, o aluno estudaria Latim do segundo ao quinto ano e Grego do quinto ao sétimo, mandando a lei que se ensinasse gramática, tradução para o português de "autores classicos", análise, Temas e composição – de versos e discursos, no caso do Latim – inicialmente "faceis" e depois "mais difficeis". A seqüência era mais ou menos a mesma para as Línguas Vivas, estudando-se Francês do segundo ao quarto ano e Inglês do quarto ao sexto, com a diferença de que, pela primeira vez, a lei mandava explorar as habilidades orais e auriculares dos alunos, pois no último estágio de cada Língua, além da gramática, leitura – reservada somente para o Inglês –, tradução, análise e Temas, eram exigidos exercícios de composição e recitação, "**não se fallando n'aula sinão esta lingua**" (art. 2.º).

No sétimo ano haveria um "aperfeiçoamento nas linguas latina, franceza e ingleza" com "prelecções elementares" sobre a índole, formação e progresso de cada uma delas, alternadas com a leitura, tradução e "appreciação litteraria" dos autores clássicos. A Aula de Retórica, dedicada à "leitura e apreciação litteraria dos melhores classicos da lingua portugueza" e "exercicios de estylo" no sexto ano, passava a abranger, no sétimo, a "Historia da litteratura em geral, e especialmente da portugueza e nacional", composição de discursos, narrações e declamação (CLIB, 1970).[180]

[180] O novo Plano de Estudos suprimiu a Aula de Italiano – juntamente com a de Dança (art. 15) –, e manteve a de Alemão facultativa (art. 14). O Decreto n. 5.370, de 6 de agosto de 1873, alterou as disposições dos artigos quinto e 14, "attendendo ao que informou o Director Geral interino da Instrucção primaria e secundaria do Municipio da Côrte, de accôrdo com os Reitores do Internato e Externato do Imperial Collegio de Pedro II", tornando obrigatória a freqüência da Aula de Alemão e transferindo para o domingo a celebração do Santo Sacrificio da Missa e a prática sobre o Evangelho (CLIB, 1874).

Com a alteração do Programa de Retórica, instituiu-se, pela primeira vez no Brasil, o ensino das Literaturas Estrangeiras de forma autônoma, isto é, independente de suas Línguas, medida que provocou a publicação, dois anos depois da promulgação do Decreto, do *Resumo de historia litteraria*, primeiro Compêndio brasileiro de Literatura Universal[181], de autoria do Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876), professor de Retórica, Poética e Literatura Nacional do Imperial Colégio de Pedro II, Comendador da Ordem de Cristo e membro dos Institutos Históricos do Brasil e da França, da Academia das Ciências de Lisboa e Madri e da Sociedade Geográfica de Nova Iorque, além "d'outras associações nacionaes e estrangeiras", conforme a folha de rosto do livro (Pinheiro, 1872).

Espécie de refundição do seu Compêndio anterior, *Curso de litteratura nacional* (1862)[182], o *Resumo de historia litteraria* (1872) divide-se em dois volumes, servindo o primeiro, dedicado às Literaturas Estrangeiras, de preâmbulo ao segundo, que trata das Literaturas Portuguesa e Luso-Brasileira[183]. Os objetivos do livro, assim como o pioneirismo do autor na elaboração de um Compêndio desse gênero, são expostos na "Prefação":

> No desempenho do nosso planno é bem possivel que não tenhamos atingido o alumno; que numerosos são os erros e omissões, involuntariamente commetidos; resta-nos porém a grata consolação de havermos sido o primeiro em trilhar semelhante vereda: assim como coube-nos a honra de ter escripto, ha dez annos, o primeiro **Curso Elementar de Litteratura** que possui a lingua portugueza. (Pinheiro, 1872: 1).

[181] Comentando a concepção de "tempo" adotada na *História da literatura antiga e moderna* (1815), de Friedrich Schlegel, escreve Carpeaux (1959: 22): "foi o romantismo que criou a 'história literária' conforme o critério cronológico, como nós a conhecemos, e foi o romantismo que criou a noção de 'história da literatura universal'".

[182]Tal informação foi colhida de uma transcrição do Livro de Assentos do cônego, por Osvaldo Melo Braga, em ensaio bibliográfico publicado em 1958 na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Pela bibliografia listada em tal ensaio – intitulado "Cônego Dr. J.C. Fernandes Pinheiro" –, pode-se notar que o autor do *Resumo de historia litteraria* era um verdadeiro polígrafo de Compêndios – e de alguns "best-sellers" da época –, a julgar pelos títulos de algumas de suas outras obras: *Episodios da história patria contados á infancia* (1859); *Grammatica da infancia dedicada aos senhores professores d'instrucção primaria* (1864); *Lições elementares de geografia* (1869) e *História do Brasil* (ambas sob o pseudônimo de Estácio de Sá e Meneses); *Grammatica teorica e pratica da lingua portuguesa* (1870) e as *Postilas de retorica e poetica* (1871) (apud Lajolo, 1995: 262; 270).

[183] As Literaturas estão assim distribuídas: tomo I: orientais (pp. 13-20); hebraica (pp. 21-25); grega (pp. 26-48); latina (pp. 49-89); italiana (pp. 90-151); francesa (pp. 152-244); inglesa e anglo-americana (pp. 245-315); alemã (pp. 317-370); espanhola e hispano-americana (pp. 371-497); tomo II: portuguesa (pp. 5-292) e luso-brasileira (pp. 293-476).

Nos “Prolegomenos”, a Literatura é definida como “o conjunto das producções escriptas de um paiz e durante uma epocha, ou de todos os paizes e em todas as epochas”[184], e a História Literária como “a enumeração e rapida analyse das producções litterarias”, acrescentando o professor: “ao principio, a palavra litteratura applicava-se também ás sciencias e artes, mais tarde porém reconhece-se a necessidade de restringir-lhe a significação, limitando-se aos assumptos em que o util pudesse se aliar ao agradavel” (Pinheiro, 1872: 9). E qual seria a finalidade da Literatura? Ou, mais precisamente, do ensino da Literatura? Para Fernandes Pinheiro, a importância maior da Literatura estava em registrar os grandes feitos de uma nação, despertando o sentimento de orgulho e respeito em seus povos – em outras palavras, na afirmação da nacionalidade –, o que contribuiria para a formação moral e patriótica do Aluno:

> Feitos memoraveis, pasmosos acontecimentos, grandiosos destinos, não bastarão para prender a attenção e determinar o juizo da posteridade; preciso é que suas victorias e façanhas sejam enobrecidas pelo imaginoso estylo de um Tito Lívio, suas desgraças e decadencias commemoradas por um Tacito, pois só assim occupará em nosso animo mais elevada plana do que essa multidão de povos que, indifferentes vemos desfilar no scenario da historia; alternativamente vencedores e vencidos (Pinheiro, 1872: 10-11).

Fernandes Pinheiro divide a Literatura em duas categorias: a sagrada e a profana. A primeira, ocupando-se com os assuntos religiosos, tem no Antigo e Novo Testamento, assim como nos escritos dos Santos Padres e legendas dos santos, seu principal registro. A segunda, tratando dos assuntos “não compreendidos na anterior classificação”, subdivide-se em “clássica”, “romântica” e “realista”:

> **litteratura classica**, do vocabulo latino “classis”: é a que toma por modêlo as monumentais obras legadas pela antiguidade grecco-latina, procurando em imitações, mais ou menos felizes, aproximar-se a esses padrões;
>
> **litteratura romantica**: é a que, abjurando a plastica imitação dos classicos, buscou na inspiração christã e nas tradicções cavalheirescas da edade media o thema de suas composições. Chamou-se “romantica” por causa do “romance provençal” em que os trovadores e menestreis escreveram seus poemas e canções;
>
> **litteratura realista**: é a que pretende pintar a natureza em sua casta nudez, e fotografar em seus inummeros accidentes os fenomenos da vida humana. Nasceu da reação

[184] A idéia de que a Literatura exprime as condições locais e o espírito nacional, sendo portanto dependente da raça e das tradições dos povos que a produzem – lugar-comum durante o Romantismo –, encontrou seu mais importante divulgador e sistematizador em August Wilhelm von Schlegel (1767-1845), especialmente em seu *Curso de literatura dramática* (1809-1811) (Candido, 2000: 286).

> operada por Göethe contra o "idealismo vaporoso" de Schiller e seus sectarios (Pinheiro, 1872: 11).

A História da Literatura Inglesa (Livro Sexto) é contada desde suas "origens" até o período vitoriano, contemporâneo do autor, sendo Thomas Carlyle (1795-1881) o último escritor abordado. O estudo das diferentes épocas se faz por gêneros, divididos estes conforme o seguinte critério: Poesia Lírica, Poesia Descritiva, Poesia Dramática, Poesia Herói-Cômica e Poesia Didática, o que não impede o autor de destacar também a Oratória, a Eloqüência, a Moral, a Crítica Literária, a Filosofia e a História. A necessidade do conhecimento de tal Literatura justifica-se pelo progresso do seu comércio e indústria, bem como pela divulgação da sua Língua em todos os portos do "globo habitado":

> Pelas rapidas considerações que acabamos de fazer, intuitivo é que a lingua e a litteratura inglezas são de procedencia germanica; seu estudo porém se torna de absoluta necessidade, ainda para os povos da raça latina, attento o maravilhoso progresso do seu commercio e industria, pelo qual divulgou-se essa lingua por todos os portos do globo habitado, e os nomes dos seus grandes escriptores chegaram ao conhecimento de todos (Pinheiro, 1872: 246).

O cônego não esconde as fontes de que se serve, citando sempre ao rodapé as obras e autores em que sua narrativa se baseia. No caso da Literatura Inglesa, as referências indicam sua atualização a respeito da matéria, levando-se em conta o ano da primeira publicação de sua obra (1872): a *Histoire de la littérature anglaise* ("História da Literatura Inglesa") (1863-64), de Hippolyte Taine (1828-1893), e *Études de littérature ancienne et étrangère* ("Estudos de literatura antiga e estrangeira") (1857), de Abel François Villemain (1790-1870). Afirma o autor: "com franqueza e lealdade citamos os mananciais onde fomos saciar a nossa sede de saber, e, como a abelha, sugamos de todas as flores o suco que mais nos aprouve." (Pinheiro, 1872: 1).

No tópico dedicado à "Era de Isabel" (século XVI) – monarca que, segundo o autor, "mereceu que seu nome fosse associado ao do século" –, "primeira época" do "Segundo Período" da Literatura Inglesa, podemos notar o vigor das noções taineanas de raça, meio e momento histórico (Taine, 1908), utilizando-se o cônego da mesma expressão usada pelo historiador francês para o definir período – "renascimento do gênio saxônio":

> Transplantado para climas e raças diversas recebe o paganismo de cada uma dellas o cunho characteristico: e torna-se inglez na Inglaterra: porque o renascimento inglez é o do genio saxonio. Recomeça então a invenção, e a manifestação desse genio; ora, assim como uma raça latina não pode inventar senão exprimindo idéas latinas, uma raça saxônia não pode proceder senão de um modo analogo. (Pinheiro, 1872: 252)

O mais puro representante da raça é William Shakespeare (1564-1616), "o verdadeiro criador da scena ingleza", de cujas trinta e seis peças, escritas de 1589 a 1614, são citadas apenas cinco: *Macbeth*, *Ricardo II*, *O Rei Lear*, *Hamleto* e *As Comadres de Windsor*, que "goza dos foros de sua primeira comedia". Depois de um longo parágrafo no qual é traçada uma curiosa biografia do bardo inglês, do seu casamento aos dezoito anos com uma mulher mais velha à direção, confiada por Jaime I (1586-1625), do teatro Blackfriars, Fernandes Pinheiro o coloca em pé de igualdade com alguns dos seus contemporâneos:

> Mais feliz do que Dante não precisou Shakespeare criar uma lingua para traduzir seus pensamentos; Marlowe, Ben Jonson, Spenser e alguns outros haviam mostrado que o idioma inglez podia exprimir desde as mais graciosas idéas até as mais sublimes concepções. A originalidade de Shakespeare está toda no seu systema dramatico, diverso do da antiguidade (Pinheiro, 1872: 257).

Comentando sua veia cômica, o professor do Imperial Colégio de Pedro II o coloca abaixo do dramaturgo francês Molière (1622-1673), o que nos remonta às freqüentes comparações entre os dois escritores feitas por Taine (1908) em sua *Histoire de la litterature anglaise*, na qual o autor francês afirmava que, na espécie cômica, inferior era o talento de Shakespeare: "conquanto os críticos ingleses o queiram fazer rival de Molière, grande é a distância que os separa, cabendo toda a superioridade ao cômico francês" (Pinheiro, 1872: 258). Mesmo assim, o autor termina o tópico sobre Shakespeare reconhecendo que o escritor inglês possuiu todos os predicados do verdadeiro gênio, ressaltando sua condição de "um dos antepassados do romantismo", no que traduz um longo parágrafo elogioso de Taine:

> Shakespeare (diz H. Taine) imagina com superabundancia; derrama metaforas com proffusão; a cada instante as ideas abstractas se convertem em imagens; e uma serie de pinturas que se desdobra a seus olhos. Não as procura, antes por si proprias se apresentam: se condensam nelle; cobrem-lhe os raciocinios, e ofuscam com seu brilho a pura luz da logica. Não se fadiga em explicar, ou provar: quadro sobre quadro, imagem sobre imagem,

> copia sem usar as estranhas e esplendidas visões que se geram em sua esclarecida fantasia. O estylo compõe-se de expressões furibundas; e parece que jamais, em lingua alguma, houve homem que submetesse os vocabulos a tão cruciantes torturas (Pinheiro, 1872: 259).

Quando passa a tratar da "litteratura anglo-americana", aposta como apêndice da Literatura Inglesa, o autor muda de tom, tornando-se mais severo nas rápidas apreciações e implacável nos julgamentos. Em Poesia, no princípio havia somente "timidos imitadores" dos ingleses, cheios de defeitos lingüísticos denominados "americanismos", até que fizeram solene entrada no cenário nacional Edgar Allan Poe (1809-1849) e Henry Wadsworth Logfellow (1807-1882), este "considerado como rival de Goethe". Na Eloqüência, apesar das limitações do "pulpito protestante", havia os dignos representantes da "idade de ouro da palavra e da espada": George Washington (1732-1799) e Benjamin Franklin (1706-1790). No Teatro, o impulso criativo e "os principios da verdadeira e legitima arte" eram obstados pelo "caracter industrial que a especulação imprimiu nas representações theatraes". Na Crítica Literária haveria esperanças se todos seguissem o exemplo de "Ticknor"[185]. Apenas o romance é elogiado, sobretudo nas figuras de Beecher Stowe (1811-1896), Washington Irving (1783-1859) e Fenimore Cooper (1789-1851)[186]. Escreve o cônego, logo no início do "Apêndice":

> É um paiz relativamente moderno o dos Estados-Unidos da America do Norte: practico e material o seu genio, esteando sua força no bom senso, e na pasmosa actividade que favorece-lhe a industria. Falta-lhe a imaginação porque esta, no dizer de um philosopho, é o producto da memoria; e uma especie de evocação do passado: falta-lhe uma gloriosa historia, ou se quer poeticas legendas, que inspirassem o estro de um Byron ou d'um Walter Scott (Pinheiro, 1872: 342).

Da parte dos intelectuais do período, é difícil encontrar uma referência elogiosa à Literatura Norte-Americana, mesmo entre os americanófilos declarados, como Tavares Bastos, cuja única referência é a de um leilão de edições d'*A cabana do pai Thomaz*, de Beecher Stowe. Quando tentava justificar que o Brasil não era uma potência marítima, tal como a Inglaterra ou os Estados Unidos, o Solitário evocava, na Carta XVIII, somente os espíritos representantes do gênio inglês: Shakespeare e Byron, que ao contrário do nosso

[185] Trata-se, provavelmente, de George Ticknor (1791-1871), professor da Universidade de Harvard e autor de uma *História da literatura espanhola* (1849).
[186] Fernandes Pinheiro tinha opinião mais ou menos semelhante a respeito da Literatura Brasileira – rotulada pelo autor de "luso-brasileira" –, pois, para ele, até o Romantismo, nossos autores nada exprimiam de diferente dos portugueses.

Gonçalves Dias – o qual, em seus *Timbiras* (1858), fala do mar acidentalmente –, encarnavam a impetuosidade da navegação (Bastos, 1938: 263-275).[187]

4.3. A CONSAGRAÇÃO DA LIBERDADE DO ENSINO

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

> O que se deve exigir dos aspirantes aos graus academicos é que saibão as materias da profissão para cujo exercicio se habilitão. Si as aprenderem melhor em cursos privados, nada deve obstar a que sejão admittidos ás provas, satisfeitas as condições prescriptas pela lei. Cada um aprenda com quem melhor ensina e venha depois aferir perante os profissionaes a capacidade que julga possuir, para gozar dos privilegios que lhe confere o diploma na carreira a que se destina (RM, 1870: 32).

Mesmo assim, insistia na idéia da criação de um Conselho Superior, já referida em seu relatório antecedente, voltando a tocar no velho plano de fundação de uma Universidade na Corte, "a mais importante, rica e illustrada cidade da América do Sul", onde seriam reunidas as quatro Faculdades e os homens mais notáveis nas diversas Ciências, os quais derramariam "novos raios de luz" nas "profissões litterarias", pois a Educação Nacional, alcançada pelo desenvolvimento da Instrução Pública, era o motor do adiantamentos dos países constitucionais, como os Estados Unidos da América do Norte, que, segundo afirmava, baseado no relatório de um "commissario do Governo Francez"

[187] Esta análise do livro de Fernandes Pinheiro é uma refundição de um capítulo de minha Dissertação de Mestrado (Oliveira, 1999).

encarregado de estudar aquele país[188], tomava a dianteira no movimento da Educação Popular. Quanto à descentralização da competência legislativa em tal matéria, reafirmava a tese de seu pai:

> É minha opinião que a attribuição conferida no art. 10 § 2.º do acto adicional não exclue a Assembléa Geral de crear, mantêr e dirigir nas provincias estabelecimentos de instrucção publica á custa dos cofres do Estado. Nada obsta a que o Poder geral e o provincial se esforcem nas provincias pela diffusão do ensino, sustentando e regulando cada um os seus estabelecimentos, sem procurar envolver-se nos do outro. Annexos ás Faculdades de Direito de S. Paulo e do Recife já existem aulas de preparatorios entretidas pelos cofres geraes (RM, 1870: 35).

Era baseado em tal pressuposto que o Conselheiro propunha a criação, nas Províncias, e por conta do Estado, de Estabelecimentos de Instrução Secundária "á semelhança do Imperial Collegio de Pedro II", uma vez que, dos três ramos de Instrução Pública, aquele era o que mais influía na Educação, formando não só a inteligência, mas também o caráter de quem a recebia. Seu objetivo, dessa forma, muito mais do que propiciar variados conhecimentos aos alunos, era assegurar o seu "desenvolvimento intellectual" e suas "qualidades de espirito" para que eles pudessem aplicar-se em estudos de "interesse prático":

> Formar e fortalecer o espirito da mocidade, habilitando-a para os estudos de utilidade prática e para a vida social, é o fim principal dos estudos secundarios. Não importa tanto que nas linguas extranhas o alumno obtenha um vocabulario mais ou menos completo, que nas sciencias fique com mais ou menos algumas noções, como que consiga o resultado de exercitar, adestrar e alargar o espirito, dispondo-o pela aquisição dos dotes necessarios para estudos de applicação e interesse prático (RM, 1870: 35).

Como se vê, a Instrução Secundária, para o ministro, tinha um caráter mais "scientifico" do que "litterario", pois o seu "fim principal" era habilitar a mocidade para os estudos de "utilidade prática" e para a vida social, propondo-se não somente a formar-lhe o espírito, mas também a adestrá-lo, o que a colocava em condições de representar uma época em que a Ciência assumia um papel de relevo na sociedade, daí a sua caracterização como um período de "ilustração brasileira", marcado por "um bando de idéias novas" que vinham "de todos os pontos do horizonte" (Barros, 1959). A questão do ensino científico, nesse

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

contexto, reveste-se de especial importância, principalmente nos Estudos Secundários, aos quais se procurava confiar a missão mais ampla de formar integralmente o cidadão. Conforme Haidar (1972: 120-121):

> O movimento favorável aos "estudos reais" que cindira na Europa em dois grandes partidos os defensores dos estudos científicos e os paladinos da formação humanística, encontrara na diversificação dos estudos secundários a solução de compromisso que aparentemente satisfizera a ambas as partes. Ao lado dos ginásios ou dos liceus nos quais se resguardara a integridade dos estudos clássicos organizara-se um novo tipo de ensino secundário no qual as *realschulen* alemãs e os *liceus de ensino secundário especial* franceses constituem os exemplos mais representativos.

Contudo, no discurso do Conselheiro Paulino, as referências aos Estados Unidos e ao sistema de Liberdade de Ensino serviam de argumento a favor da Centralização da Instrução Pública em todos os seus ramos, pois mesmo com relação aos Estudos Secundários o ministro via necessidade de um melhor controle na formação e habilitação dos professores, algo impensável para Tavares Bastos, por exemplo, que considerava um dos direitos fundamentais do homem o de ensinar, exercitando a mais liberal das profissões: a de Mestre (Bastos, 1975: 148).[189]

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

[189] Nesse sentido, tem razão Carvalho (2003: 382) ao afirmar que, a despeito das freqüentes declarações de admiração pelos exemplos e idéias do "mundo civilizado", no cotidiano da definição de políticas públicas o uso que se fazia de tais exemplos, no Brasil do século XIX, era meramente instrumental, uma vez que mantinha um estrito pragmatismo, atentas as circunstâncias e condições locais: "Assim é que a civilização se realizava mediante diferentes arranjos institucionais em países como a Inglaterra, a França ou os Estados Unidos. Era por esta razão que, apesar da admiração pelo sistema político inglês, quando se tratava de elaborar leis específicas o modelo francês era preferido por melhor se aproximar das condições brasileiras".

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

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

Quanto à Liberdade do Ensino, que o autor associava à liberdade de pensamento, é assinalada a importância das Conferências Públicas, meio eficaz de divulgação das Ciências, e também destacada a necessidade da abolição das leis e regulamentos que restringiam a iniciativa particular de abrir Escolas e demais Estabelecimentos de ensino, bem como os que limitavam o exercício da mais liberal das profissões – a de Mestre –, e usurpavam um dos direitos do homem: o de ensinar. Bastos não mais contrapõe a situação brasileira à das "nações civilizadas", como faziam os Saquaremas, mas à dos "povos modernos", onde ricas associações de indivíduos zeladores do progresso fundavam e mantinham numerosas escolas e demais Estabelecimentos de ensino (Bastos, 1975: 148).

Ao justificar a instituição da Taxa Escolar, o autor prioriza o suprimento das necessidades da instrução elementar e do que chama de "ensino secundário profissional".

As Ciências especulativas – as Belas Letras e as Belas Artes[190] –, no seu entender, não eram a aspiração do maior número, sendo portanto dever do Governo Geral manter Estabelecimentos aptos a promover aquele tipo de instrução em vários pontos do Império contratando professores estrangeiros, a exemplo do que faziam o Chile, a Austrália e Buenos Aires (Bastos, 1975: 155).

Com a verba arrecadada pela Taxa Escolar, seriam construídas "casas de escola próprias" e adquirida a mobília, os utensílios, modelos e livros escolares acomodados aos métodos de ensino, sendo viabilizada a formação de Bibliotecas Populares, com a divulgação de livros de leitura, cursos noturnos para adultos e Escolas Normais para os Professores Primários, sendo ainda aproveitado o restante do dinheiro para o pagamento de pensões de professores aposentados, como se verificava em outros países (Bastos, 1975: 155).

Às Províncias, eram recomendadas não as "escolas elementares do *abc*", mas um Ensino Primário completo, "como nos Estados Unidos", capaz de dar aos filhos do povo uma Educação que lhes permitisse abraçar qualquer profissão, preparando também para os altos estudos científicos aqueles que pudessem freqüentá-los. O ensino dos campos, ou dos sertões, deveria ser o mesmo das cidades, não havendo distinção entre os sexos, não somente pela economia que daí resultava, mas também pelos seus "fecundos efeitos morais". O Programa de tais Estabelecimentos seria conforme os dos Estados Unidos:

> O programa dos estabelecimentos públicos da União (*common schools*, *free schools*) compreende, com efeito, muito mais do que geralmente se supõe; ele abraça o ensino primário de todos os graus, o das "escolas reais" da Alemanha, e o secundário especial que fornecem os liceus de França. Com o curso propriamente elementar, com o de gramática, e o de ciências das *high schools*, os alunos obtêm, além do conhecimento das línguas, noções de literatura e história, de geometria e álgebra, de química, física e história natural, em uma palavra, as bases da educação chamada profissional (Bastos, 1975: 156).

"Imitemos a América", conclamava então o autor, pedindo para que os reformadores brasileiros se despissem dos "prejuízos europeus", pois na América se encontrava a "escola moderna", sem espírito de seita, comum, mista e livre, ou seja, "a obra original da democracia do novo mundo". Das "escolas profissionais", as mais necessárias

[190] Note-se que, no discurso de Tavares Bastos, mesmo as Humanidades têm um estatuto científico, pois são classificadas como "ciências especulativas".

ao Brasil, afirmava, eram as Agrícolas, bem como as de Minas, que muito pouca atenção vinham recebendo do governo. Este apenas provia "escolas de abc", sem edifícios próprios nem mobília e material específico, além de algumas Cadeiras de Latim "espalhadas aqui e ali" (Bastos, 1975: 156-157).

Para Bastos, não precisávamos de Estudos Clássicos nem de Línguas Mortas, pois havendo Liberdade do Ensino logo surgiriam vários Colégios particulares onde esse tipo de instrução poderia ser oferecido. Ademais, nas insuficientes Aulas de Latim não se aprendia nem a Língua de Cícero e muito menos a Literatura de Augusto, pois, "para a maior parte dos moços", as versões e comentários dos intérpretes modernos eram suficientes para revelar o gênio das Letras Antigas. Seus argumentos em prol da utilidade do ensino científico valem-se inclusive de uma citação de Bernardo Pereira de Vasconcelos, em sua *Carta aos eleitores mineiros*, de 1827, na qual o líder conservador refere-se à *Memória* de Martim Francisco (Bastos, 1975: 157-158).

A urgência da reforma proposta pelo autor justificava-se pelo processo de emancipação do escravo, que já se havia iniciado desde a proibição do tráfico, em 1850, e cuja discussão chegava em seus momentos principais no ano em que Tavares Bastos publicava seu segundo livro, em cuja conclusão advertia que era preciso atacar dois males: o da ociosidade e o da ignorância. Com a diminuição do segundo, seria combatido o primeiro:

> Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociais; emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. O que reservareis para suster as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho (Bastos, 1975: 160).

Esta era, em seus pontos principais, a posição de outro Liberal radical, Antonio d'Almeida Oliveira (1843-1887), que publicou em 1874 *O ensino publico*, verdadeiro tratado sobre o tema dividido em nove Partes e trinta e sete Capítulos, sem contar a Introdução, a Conclusão, as "Advertências" e os "Anexos". Os temas do livro abrangiam todo o repertório das questões pedagógicas de sua época, desde a instrução obrigatória, passando pela gratuidade, liberdade e secularização do ensino, até seus Planos, métodos, modos e administração, sem esquecer o autor de dedicar um bom número de páginas a

algumas "instituições necessárias", tais como as Escolas Noturnas, as Conferências Populares, as Conferências Pedagógicas, a Profissão Docente, as Despesas da Instrução e a Educação da Mulher.

Bacharel em Direito pela Faculdade do Recife e jornalista no Maranhão, onde fundou *O Democrata* (1877), *O Liberal* (1876) e foi eleito deputado pelo Partido Liberal de 1882 a 1885, Oliveira dedicou sua obra ao Partido Republicano – ao contrário de Bastos, o autor maranhense não confiava mais na Monarquia como forma de governo, pois ela "procurava conciliar o que é inconciliável" –, em cujas mãos depositava suas esperanças na redenção da "educação do povo", conforme ele próprio relata no prefácio intitulado "Ao leitor", escrito em 13 de outubro de 1873:

> A monarquia tem sido funesta ao Brasil. A ela é que devemos todos os nossos males – a centralização que nos atrofia, os desperdícios que nos arruínam, a ignorância que nos deprime, a política de opressão que nos esmaga, a corrupção, de que ela e seu governo precisam para sustentar-se. Conseqüentemente nada de esperanças na Coroa; nada de reformas com ela. Ou a morte com ela ou a salvação com a República (Oliveira, 2001: 32).

Como Bastos, Oliveira utilizava-se dos dados estatísticos divulgados nos relatórios ministeriais para fazer o leitor constatar o estado de ignorância do país, denunciado pela pequena quantidade de bibliotecas, nas quais as poucas pessoas que as freqüentavam, em sua maior parte, não iam para ilustrar-se, mas apenas para procurar "livros de literatura"[191]. Para o autor, os livros nacionais não deveriam ser preteridos pelos estrangeiros, nem os morais pelos teológicos, ou os científicos pelos literários (Oliveira, 2001: 51-53).

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

[191] Em 1872 foi criada a Diretoria Geral de Estatística e feito o primeiro recenseamento geral do Império do Brasil.

As restrições à Liberdade do Ensino, segundo o autor, eram oriundas da Centralização, que, tendo como exemplo a Monarquia francesa sob Napoleão III, havia mandado, pela lei de 17 de setembro de 1851, o governo regulamentar a Instrução Pública da Corte. Antes, argumentava, desde os tempos coloniais, e mesmo depois da Constituição de 1824 e da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, o ensino no Brasil era completamente livre. Em artigo do *Publicador Maranhense*, datado de 25 de maio de 1873, o autor havia já defendido o "ensino livre", sustentando que sucederia com os professores o mesmo que ocorria com os médicos e advogados, isto é: livres para concorrerem entre si, logo uns teriam melhor reputação do que outros. A Inspeção deveria ser mantida, mas apenas para observar as condições de higiene e moralidade dos Estabelecimentos, e a prevenção substituída pela repressão: a simples possibilidade de um determinado professor causar dano à mocidade não poderia impedi-lo de seu exercício, uma vez que somente seus atos, depois de julgados e condenados, seriam punidos. Exemplos não faltavam:

> É o ensino livre que tanto tem aumentado o número das escolas dos Estados Unidos, como são todas elas que explicam o segredo da assombrosa grandeza dessa jovem nação.
>
> É o ensino livre que tanto concorre para a boa sorte da Suíça e da Bélgica.
>
> Só o ensino livre teria poupado à França a metade dos males que ela sofreu nas lutuosas cenas que acaba de representar a população de Paris (Oliveira, 2001: 99).

Os Estados Unidos da América do Norte, mais do que qualquer outro país, servem como exemplo de quase todos os tópicos do livro, principalmente no da secularização do ensino, num momento em que a Questão Religiosa opunha aos Ultramontanos Liberais e republicanos. Assim, era graças a ela que os Estados Unidos tinham conseguido seu admirável sistema de Instrução Popular, ao contrário da Inglaterra, que, repelindo-a, não pudera dar às suas populações a Educação de que precisavam. Da mesma forma, a co-educação dos sexos era idéia recebida e assentada na América, em alguns países da Europa e mesmo no Brasil, onde algumas experiências, como a do pastor presbiteriano George Chamberlain (1839-1902) em São Paulo, ou a do Sr. Davi Moreira Caldas (1836-1872), no Piauí, atestavam sua aceitação:

> Entre nós também a instituição não é desconhecida. Em São Paulo fundou uma escola desse gênero o pastor G. W. Chamberlain. No Piauí há uma devida ao Sr. Davi

> Moreira Caldas. Aqui, na Corte, em Sergipe, no Ceará, no Paraná, no Rio de Janeiro, em quase todas as províncias, há estabelecimentos particulares que recebem alunos de um e outro sexo, sem que seus diretores se arrependam, antes folguem de fazê-lo. O que acontece é que, por limitar-se aos meninos de tenra idade, a prática não tem tomado corpo, nem chegou ainda a invadir as escolas públicas. De todas as escolas públicas talvez não se contem 20, onde o ensino seja comum. Eu apenas sei que a Bahia e o Pará resolveram admitir a idéia como ensaio, mas cercada de muitas cautelas (Oliveira, 2001: 117).

Com relação ao "plano e limites do ensino", sua ênfase é posta na Instrução Primária, não se furtando o autor, todavia, de criticar a organização do Ensino Secundário, que, chamando a si parte das matérias do Primário, longe estava de oferecer aos moços os ensinamentos básicos que não recebiam no estágio anterior. Assim, declarava-se contra as Escolas Primárias que apenas ensinavam a Ler, Escrever e Contar "mediocremente", e a favor de uma Instrução Primária indispensável ao geral dos homens, passando-lhes certos conhecimentos científicos, numa espécie de miniatura do ensino superior. Sendo científica a Escola Primária, a Secundária estaria limitada ao Ensino Clássico, servindo unicamente para quem desejasse "penetrar no domínio do estudo puramente literário". Do jeito que estava, porém, o Ensino Secundário, "quase todo clássico", não proporcionava aos alunos nenhuma habilitação profissional, sendo apenas uma perda de tempo para aqueles que não tinham meios de cursar os Estudos Superiores:

> Temos portanto que o mancebo o começa e acaba sem ver abrir-se-lhe o horizonte que desejava. Não tenha ele meios de passar ao ensino superior, e em vão lamentará o tempo, que o seu recurso lhe fez perder no estudo do latim, do inglês, do alemão, da filosofia, da retórica e dos clássicos... querendo, mas não podendo trocar esses estudos por outros comparativamente menores, mas de maior utilidade (Oliveira, 2001: 122).

Se, por outro lado, o "mancebo" pudesse cursar aqueles estudos, teria poucas opções: ou seria padre, médico, advogado, oficial da Marinha ou engenheiro militar ou civil. Daí, concluía o autor, o monopólio dos Legistas, os quais, embora tivessem a instrução própria para dirigir os negócios da sociedade, não podiam exercer nenhuma influência em sua indústria e riqueza, ao contrário das Ciências que formavam o Naturalista, o agricultor, o negociante, o mecânico, o físico e o químico, que espalhavam conhecimentos positivos. Oliveira reconhecia a importância das Humanidades e das Letras, sem as quais, dizia, a humanidade seria incompleta, mas restringia o ensino da Literatura e

das Belas-Artes às suas necessidades, isto é, no que concorressem para "o bem social" (Oliveira, 2001: 122-124).

O Plano que propõe, como era de se esperar, é baseado no dos Estados Unidos, onde "cada ramo superior é a continuação do que imediatamente lhe precede", e todas informações a esse respeito são retiradas de Hippeau (1803-1883), que teve sua *Instrucção publica nos Estados Unidos* publicada no Brasil em 1871. Primeiramente, o aluno seria introduzido no Idioma Nacional pela leitura, escrita, caligrafia, redação, recitação e declamação, e em seguida, estudaria as matérias "que podem mostrar ao homem o que é o homem, o mundo externo e a sociedade". Dessa forma, o "homem" seria conhecido pela Moral, Religião, Fisiologia, Higiene, Ginástica e Canto; o "mundo externo" pelas Matemáticas, Desenho, Astronomia, Geografia, História Natural, Economia, Física e Química; e a "sociedade" pelas leis e princípios necessários. Tais seriam os elementos indispensáveis, a seu ver, para uma "educação popular" (Oliveira, 201: 126).

Se dessa maneira estivesse organizado o Ensino Inferior, argumenta, os homens e mulheres que saíssem da escola estariam munidos de uma sólida instrução profissional, podendo exercer as profissões escolhidas ao especializar-se nas "escolas especiais". Os que, por sua vez, pretendessem seguir cursos superiores, "de literatura ou ciências", não precisariam freqüentar Liceus, pois sairiam das "escolas inferiores" preparados para os começar, matriculando-se nos "colégios" (tradução do autor para "colleges"), Faculdades ou Universidades:

> Na América, donde trago o meu plano, quem quer se matricular nos colégios, faculdades ou universidades pode até prescindir do estudo das línguas, ou estudá-las vagarosamente durante o curso empreendido, visto que todos os conhecimentos se acham explicados na língua nacional (Oliveira, 2001: 127-128).

Assim, nos Estudos Preparatórios, deveriam ser ensinadas apenas as Línguas indispensáveis para cada curso, reduzindo-se as Vivas à Francesa, enquanto não tivéssemos todos os conhecimentos explicados na Língua em que falamos. Ao comentar um escrito de Tavares Belfort (1840-1887) sobre o Ginásio Pernambucano, Oliveira critica o fato de "o ilustre professor" não ter se desprendido inteiramente dos Estudos Clássicos, pois o Inglês e o Alemão, em seu entender, seriam úteis somente para aqueles que se destinassem ao comércio:

> Os moços que se destinam às carreiras industriais terão de passar por estudos que não lhes são necessários só porque o curso é comum a eles e aos que aspiram outras profissões. Estão neste caso o alemão e o inglês. Podem essas línguas ser úteis ao aluno que pretende seguir o comércio, mas não o são àqueles que querem ser industriais ou agricultores, os quais só com o francês podem fazer seus estudos (Oliveira, ,2001: 129).

Com relação às "particularidades do ensino inferior", o autor propõe uma divisão em três graus, da maneira como fizeram os norte-americanos – "primary school", "secondary school" e "high school" –,"para não nos arriscarmos a perigosas experiências". As Línguas Vivas, em tal sistema, seriam apenas estudadas nas "escolas do 2.º grau", e mesmo assim como um curso facultativo, uma vez que o Ensino Clássico, para o autor, só deveria existir nas capitais das Províncias, como na América, segundo Hippeau (Oliveira, 2001: 131-132).

Oliveira dava importância especial às "lições de coisas", para cuja explicação citava seis páginas da obra de Hippeau. Segundo este autor, tais lições consistiam em cultivar as faculdades pela ordem natural do seu desenvolvimento, dos sentidos à razão: das idéias para as palavras, do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, da síntese para a análise. A matéria poderia inclusive substituir o papel formador do ensino das Línguas, exigindo um cuidado especial dos Mestres na confecção dos seus Planos, os quais seriam divididos em tantos pontos quantos fossem necessários:

> Destes preliminares se pode ver a importância que os americanos ligam a esta parte do ensino das escolas primárias. Eles o consideram como um meio seguro de exercer utilmente e desenvolver nos discípulos a atenção, a observação, a reflexão e o raciocínio. Aquilo que os métodos antigos buscavam produzir por meio do estudo das línguas consideradas até agora como a melhor ginástica intelectual, os mesmos mestres dos Estados Unidos julgam obtê-lo mais diretamente e com mais proveito pelo estudo das coisas (apud Oliveira, 2001: 136).

Mas Hippeau não tinha apenas elogios ao sistema americano, pois ele também via defeitos, o mais relevante dos quais sendo o papel secundário da imaginação na Educação Pública dos Estados Unidos, daí a sua cautela ao tratar da introdução das Lições de Coisas nas escolas da França, pois aprendendo de cor as fábulas de La Fontaine (1621-1695), as crianças poderiam compreender não somente as noções fundamentais da natureza e dos

homens, mas também a delicadeza dos sentimentos, o encanto da narração e a vivacidade das pinturas. Segundo o autor francês, “não se trata com assaz cuidado nas escolas dos Estados Unidos dos estudos capazes de desenvolver o sentimento e formar o gosto” (apud Oliveira, 2001: 139-140).

Sobre as “particularidades do ensino superior”, Oliveira defende a Liberdade de Freqüência e se posiciona contra a criação de uma Universidade na Corte, algo que contribuiria para o abandono ainda maior das Províncias. A essa altura, o autor lembra Tavares Bastos, em seu levante reivindicatório em defesa das Províncias do Norte, as quais desde o Primeiro Reinado haviam apresentado pujança própria e até a década de setenta encontravam-se em situação de submissão em relação às do Sul. Não esquecia de lembrar o autor alagoano que quem mais perderia com uma eventual separação não seria o Norte, visto que possuía suficientes riquezas naturais para sustentar-se (Bastos, 1975: 244-245).

Oliveira propunha uma reformulação das Escolas Politécnicas, que seriam substituídas por Escolas Centrais e Especiais. As Centrais, cuja única exigência de admissão seriam as provas dos Exames das Escolas Inferiores, deveriam ensinar Matemática, Mecânica, Física, Química, História Natural, Fisiologia, Economia Política e Desenho Linear, sendo os estudos divididos em duas partes, uma teórica e outra prática. As Especiais, por sua vez, seriam de três tipos: Agrícolas, Industriais e Comerciais. As Línguas Vivas seriam estudadas somente nas últimas, podendo o aluno escolher a que melhor lhe aprouvesse. Com tal Plano, segundo o autor, os estudantes concluiriam sua Educação com 19 ou vinte anos de idade, justamente quando, com o atual sistema de ensino, muitos moços estariam se matriculando nas Escolas Superiores, havendo também uma transformação não só em sua vida, mas também nos seus costumes e caráter (Oliveira, 2001: 152-153).

Na quinta parte do livro, dedicada aos “métodos de ensino”, Oliveira faz uma distinção entre Método e Modo de ensino. O primeiro, “em geral”, significa o concurso de processos pelos quais a inteligência humana descobre ou demonstra a verdade, mas “em pedagogia” seria o complexo de meios que o Mestre emprega para promover o progresso dos alunos. Modo de ensino, por sua vez, é a forma pela qual são transmitidos os conhecimentos em atenção ao número de alunos, à disposição da escola e aos hábitos do professor (Oliveira, 2001: 231).

Ligando, conforme explica, a história dos métodos de ensino à história da educação da humanidade, o autor restringe-se aos pedagogistas que apareceram nos séculos XVII e XVIII, dividindo suas "teorias sobre a educação" em "escola pia" – representada por Jansenius (1585-1638) na França, os irmãos Wesleys – John (1703-1791) e Charles (1707-1788) – na Inglaterra, Spener (1635-1705) e Francke (1663-1727) na Germânia, exercendo semelhante influência os escritos de Fenelon (1651-1715), que tinha a Educação como "um vivo conhecimento de Deus e de Cristo" –; "escola humanista" – que sustentava que os estudos das Humanidades deveriam ser o fundo de toda a Educação, tendo como representantes Cellarius (1596-1665), Gesner (1691-1761), Ernesti (1707-1781) e vários outros –; "escola filantrópica" – "filha" de Comênio (1592-1670), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), tendo como "homem prático" Basedow (1723-1790), que visava dirigir a Educação em conformidade com as leis da natureza –; e a "escola eclética" – da qual fazia parte Pestalozzi (1746-1827) e não seguia nenhum sistema exclusivo de Educação, antes tirando das outras escolas o que tinham de aproveitável (Oliveira, 2001: 232-235).

Quanto aos Métodos do Ensino Primário, o autor destacava os "louváveis esforços" de alguns brasileiros, tais como os doutores Abílio César Borges (1824-1891), com seus populares *Livros de leitura*, Augusto Freire da Silva, autor do *Novo método de ensino a ler e escrever*, e Antonio Pinheiro de Aguiar, com o seu *Bacadafá*. Com relação ao ensino da Gramática, o autor defendia o ensino prático das Línguas, para que os alunos adquirissem habilidade no seu uso antes de estudar suas definições, análises, regras e exceções:

> Finalmente o menino se matricula nas aulas de latim ou de francês – O que lhe sucede? Logo no princípio é posto a analisar a respectiva gramática! Não se atende a que ele é incapaz de analisar a gramática nacional, nem se vê que sistema algum de estudos elementares pode fundar-se no raciocínio antes de ter o estudante a idade em que a razão se manifesta. Daí não resulta só a perda de tempo que ele depois deplora. Resulta ainda o forçar-se a natureza a dar frutos prematuros, e por isso prejudiciais à sua saúde, ou pelo menos ao bom sucesso da sua educação. As mais das vezes a natureza resiste a esta cultura, permita-se-me dizer, de estufa, e o aluno não retém dela senão o invencível desgosto que lhe inspirou (Oliveira, 2001: 242).

O Modos de ensino, por sua vez, eram quatro: Individual, Simultâneo, Mútuo e Misto. O primeiro, "conforme o qual o mestre leciona seus alunos uns após os outros", além de ocasionar a fadiga do professor, causava perda de tempo e opunha dificuldades à

disciplina. O segundo, "inventado por De La Salle" (1651-1719) e de grande uso pelas vantagens que apresentava, consistia em instruir ao mesmo tempo todos os alunos de uma só Classe, não podendo seu número ultrapassar 60, segundo os "pedagogistas"[192]. O Modo Misto, por sua vez, não se diferia do simultâneo senão pelo empréstimo que pedia ao Mútuo dos seus monitores, disfarçados sob outro nome, e pelas lições, dadas pelos Mestres e repetidas ou preparadas pelos "repetidores":

> Mas nesse terreno a questão se torna de algarismos. Da mesma forma que o modo *individual* nada vale desde que os alunos passam de 16 ou 20, o *mútuo* é preferível desde que o *simultâneo* não é mais fácil de praticar-se. Para determinar a preferência basta que o professor conte os seus alunos. Visto o número, o modo será por ele indicado (Oliveira, 2001: 256).

O gabinete conservador do Visconde do Rio Branco, de 7 de março de 1871, foi o mais longo da história do Império, pois durou quatro anos e três meses, e notabilizou-se pela Lei n. 2.040, de 28 de setembro do mesmo ano, assinada pelo Ministro da Agricultura Teodoro da Silva, declarando de condição livre os filhos de mulher escrava que nascessem a partir daquela data e dando providências sobre sua criação e tratamento e a libertação anual de escravos. A campanha pela Emancipação, tida pelos contemporâneos como mais árdua do que a da Abolição (Holanda, 1983: 144), enfrentou vários obstáculos, acabando por agravar ainda mais a crise da Monarquia num conflito crescente entre a Coroa e os fazendeiros, agora incluídos entre os republicanos, tal como relata Carvalho (2003: 322):

> Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que o sistema imperial começou a cair em 1871 após a Lei do Ventre Livre. Foi a primeira clara indicação de divórcio entre o rei e os barões, que viram a lei como loucura dinástica. O divórcio acentuou-se com a Lei dos Sexagenários e com a abolição final. É fato aceito por todos os estudiosos, por exemplo, que a adesão ao republicanismo aumentava substancialmente à época de medidas abolicionistas.

A questão servil era mesmo a prioridade de José Maria da Silva Paranhos, o Marquês e depois Visconde do Rio Branco (1819-1880). Se Olinda, no seu Programa de Governo de 1865, declarava que "a questão do dia" era a guerra, já em 3 de maio de 1871 a Fala do Trono tinha por objeto a "libertação do ventre" (OPM, 1962: 141; 161). Esse

[192] Ao que parece, é a partir da década de setenta que o adjetivo "simultâneo" assume esse novo significado no Brasil imperial.

empenho de um gabinete conservador numa causa tida como bandeira tradicional do Partido Liberal faz com que Carvalho (2003: 224) chegue a afirmar que todas as principais leis de reforma social foram aprovadas por câmaras e ministérios Conservadores.

O deputado João Alfredo Correia de Oliveira (1835-1915), Ministro do Império do gabinete Rio Branco, em relatório de 1871, concordava com o seu antecessor em relação à necessidade de se criar nas Províncias Colégios nos moldes do Pedro II, para que tais Estabelecimentos pudessem também expedir diplomas que isentassem seus estudantes dos Exames para matrícula nos cursos superiores. Em 5 de novembro do ano anterior, o ministro havia assinado o Decreto n. 4.623, modificando algumas disposições dos Decretos n. 4.430 e 4.431 de 30 de outubro de 1869, sobre os Exames de Preparatórios.

Com a nova lei, cujo intuito era "resolver dificuldades práticas", como afirmou em seu relatório (RM, 1871: 16), o número de membros das Comissões Julgadoras foi reduzido a três, reunindo às funções do Presidente de cada uma delas as que competiam ao Comissário do Governo (art. 1.º). Conforme o artigo sétimo, a qualificação de aprovação seria dada depois da prova oral, estatuindo o oitavo que, nos Exames de Línguas, com exceção da Nacional, o Inspetor Geral forneceria os livros dos quais deveriam ser transcritos – e não mais ditados – os trechos que teriam de ser vertidos (CLIB, 1871).

Mas é ao tratar da Instrução Primária do Município da Corte, bem como da Educação Popular, que suas idéias acerca da Liberdade do Ensino se fazem mais evidentes. Anunciando um projeto de lei com a finalidade de dar àquele ramo da Instrução Pública "o desenvolvimento compativel com os nossos recursos", o ministro afirmava que a reforma versaria sobre os seguintes pontos: 1) realização da idéia do ensino obrigatório; 2) execução da disposição do artigo primeiro da Lei n. 630, de 17 de dezembro de 1851, e do artigo 17 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, criando as "escolas de instrucção primaria do 2.º gráu"; 3) melhoramento do professorado, mediante a instituição das "escolas normaes"; 4) e alteração do sistema de direção, inspeção e fiscalização do ensino, substituindo os Delegados de Distrito, que serviam gratuitamente, por Inspetores de Distrito remunerados. Quanto ao Ensino Particular, afirmava:

> Estabelecer-se-á ao mesmo tempo a liberdade do ensino, pondo-se a esta uma única restricção: a obrigação de darem provas de sua moralidade os que a elle se dedicarem.

> É tempo de realizar-se esta idéia. A intervenção official na parte relativa ás habilitações intellectuaes dos professores particulares, além de ser uma tutela desnecessaria, porque o interesse dos pais é a melhor e a mais efficaz garantia da boa educação de seus filhos, traz inconvenientes praticos e impede o desenvolvimento da instrucção (RM, 1871: 19).

No ano seguinte, em 30 de agosto, João Alfredo assinou uma Portaria aprovando as Instruções Especiais para a celebração das "Conferencias Pedagogicas" de que tratava o artigo 76 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, elaboradas pelo Inspetor José Bento da Cunha e Figueiredo, senador, Conselheiro e depois Visconde do Bom Conselho (1808-1891), o qual não se cansava de reclamar do excesso de atribuições do seu cargo e do Conselho Diretor. De acordo com o artigo primeiro da Portaria,

> Todos os professores publicos das escolas primarias do municipio da côrte serão convocados, com oito dias de antecedencia, pelo inspector geral da instrucção publica para se reunirem nas férias da Paschoa, e nas do mez de dezembro, a fim de conferenciarem sobre todos os pontos que interessarem o regimen interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajam colhido de sua pratica e das leituras das obras que tenham consultado (CLIB, 1873).

Em 1874, a 23 de julho, o mesmo ministro apresentou à Câmara dos Deputados um projeto isentando os pretendentes ao magistério das provas de habilitação intelectual, tal como havia anunciado em seu relatório de 1871, exigindo para sua nomeação apenas uma prova de capacidade moral, algo conseguido com uma folha corrida dos diretores e professores. Os Estabelecimentos particulares, por sua vez, ficariam sujeitos à fiscalização somente na parte relativa à moral e à higiene. Entrando em discussão em maio de 1875, o projeto foi duramente combatido pelo Inspetor Geral Cunha e Figueiredo que, exigindo a profissão de fé católica dos professores, marcava sua posição Ultramontana e centralizadora, defendendo os dogmas da Religião do Estado num período de proliferação de Estabelecimentos norte-americanos e protestantes de instrução no país (Haidar, 1972: 185-188).

Em 25 de junho desse mesmo ano de 1875, Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias (1803-1880), já prestes a completar 72 anos, foi indicado por Rio Branco para continuar sua política, sendo aceita a sua indicação pelo Imperador, que havia refutado seu nome em 1870 (Holanda, 1983: 173). De fato, quando da apresentação de seu Programa, o novo gabinete propunha-se a manter o desenvolvimento da "educação e ensino popular",

prometendo efetuar ainda a reforma orçamentária e eleitoral (OPM, 1962: 171). Para os Negócios do Império, Caxias indicou o Inspetor Geral José Bento da Cunha e Figueiredo, cuja medida mais importante foi a reforma do Colégio de Pedro II, efetuada pelo Decreto n. 6.130, de 1.º de março de 1876.

Haidar (1972: 127) identifica em tal reforma uma estratégia para "aligeirar" os estudos requeridos pelos Preparatórios, uma vez que os situou nos primeiros cinco anos do curso, deixando matérias como Grego, Alemão e Literatura Nacional para os últimos. O ministro, por sua vez, no relatório de 1877, justificava a reforma pelas reclamações dos Reitores do Colégio, os quais indicavam como causas da má qualidade de suas lições o nível demasiadamente elevado do Plano de Estudos, para o que lembravam que o Estabelecimento era um "instituto de humanidades e não uma faculdade de letras"; a desarmonia entre os Compêndios e o Programa; a aglomeração de matérias em cada ano; o pouco espaço de tempo do ano letivo e, o mais importante, "a improficuidade reconhecida das aulas especiaes de litteratura das linguas estrangeiras", que tinham apenas uma lição por semana e cujos próprios professores confessavam-se pouco habilitados. Além do mais, argumentava o ministro, a Aula de Literatura já satisfazia a necessidade de algumas noções sobre cada Clássico (RM, 1877: 41-42). Cunha e Figueiredo vinha defendendo a supressão do ensino das Literaturas Estrangeiras desde seus primeiros tempos de Inspetor Geral, como mostra seu relatório de 1872, no qual havia escrito um longo histórico da instituição baseado nas informações dos Reitores:

> Mas o programma traçado em conformidade deste plano, se bem distribuiu as varias disciplinas com certa regularidade, deixou subsistir o gravissimo inconveniente de um numero mui diminuto de lições para algumas em cada semana, e quase nenhum espaço para a recordação e preparação de outras afim de satisfazer ao exame quanto á parte estudada nos annos anteriores: e demais sobrecarregou alguns professores, tendo sido confiada a um só em cada estabelecimento a regencia de todas as aulas de physica, chimica e historia natural, e aos de lingua franceza e ingleza, que são os mesmos nos dois estabelecimentos, o encargo das prelecções sobre a parte litteraria respectiva (RM, 1872: A-C3-40).

O novo Plano, porém, incluiu as Literaturas Estrangeiras na Aula de Literatura Nacional do sétimo ano – as "que mais ou menos influiram para a formação ou aperfeiçoamento da portugueza". Conforme a nova distribuição das matérias, o Português seria estudado nos dois primeiros anos do curso por meio da leitura expressiva e recitação

de cor de prosadores e poetas nacionais; gramática; análise; exercícios ortográficos; desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe e exercícios de redação verbal e escrita. Em Francês, o aluno estudaria, no segundo ano, gramática, temas, leitura e tradução de prosadores fáceis, e no terceiro desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e franceses e conversação. O Programa de Inglês, estudado somente no quinto ano, era semelhante ao de Francês e ao das Línguas Mortas, com a exceção da conversação, indicada somente para as Vivas (CLIB, 1876c).[193]

Em 1878 saiu a sétima edição do primeiro Compêndio brasileiro de Inglês dedicado especialmente à pronúncia, no intuito de satisfazer uma das principais novidades no estudo das Línguas Vivas do Colégio de Pedro II: o exercício da conversação. Trata-se da *Prosodia ingleza*, um "novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da lingua ingleza", elaborado pelo norte-americano Jasper L. Harben, professor da mesma Língua habilitado pelo Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte, Lente da Escola Industrial, membro da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e Diretor do Externato Jasper, segundo a folha de rosto do livro.

No prefácio, Harben assegurava aos seus leitores que a verdadeira dignidade do homem consistia "na rectidão de seu procedimento, e na cultura de seu espirito", dependendo uma da outra. Em sua opinião, se o professor bem soubesse lecionar, poderia induzir seus Discípulos a pensar e raciocinar a cada passo de seus estudos, bem como em todos os ramos de sua Educação. Prestando-se alguns estudos mais do que outros a tal propósito, o autor afirma que nada havia que proporcionasse "maior gráo de melhoramento intellectual" do que uma "analyse da LINGUAGEM e dos principios do *pensamento*" (Harben, 1878: i).

Conforme relata, os materiais do seu Compêndio estavam em preparação desde 1870 – ano em que, com o Decreto n. 4.468, de 1.º de fevereiro, alterando os regulamentos do Colégio de Pedro II, a lei mandou, pela primeira vez, explorar as habilidades orais e auriculares dos alunos, aconselhando que não se falasse, durante as lições, senão na Língua Estrangeira –, quando percebeu a falta de livros pelos quais o professor pudesse explicar a prosódia ou pronúncia inglesa, "*unica difficuldade real* que se encontra no estudo d'essa lingua":

[193] O Latim seria estudado no terceiro e quarto anos, e o Grego no sexto e sétimo.

> N'este genero apenas há dicionarios como o de Lacerda: obras grandes e nimiamente volumosas para serem de utilidade geral. As observações oraes não podiam sempre ser lembradas, nem mesmo por aquelles que tinham mais desejo de estudar com proveito o inglez. Sua primeira intenção [do autor] era fazer um resumo dos principios mais communs: porém, suppondo que um ou outro professor desejasse aproveitar-se de seu trabalho, e que algumas pessoas que já não mais precizassem de um mestre quizessem aperfeiçoar-se ou ao menos divertir-se pela leitura de tal livro, foi levado a dal-o á publicidade tal qual está. O todo da obra é um pouco philosophico, mas não de natureza tal a que se lhe increpe de muita profundidade (Harben 1878: ii).

Citando versos de William Cowper (1731-1800) – "It is the sad complaint, and almost true /What'er we write, we bring forth nothing new"[194] – para justificar a sua falta de pretensões à originalidade, o professor norte-americano afirma que seu alvo foi ser útil, antes de original. Porém, mesmo sem apresentar idéias novas, buscou revestir as antigas de novas roupagens, aproveitando-se dos diferentes autores cujas obras compulsou. Assim, suas fontes foram, principalmente, "Fouler, Murray, Smith, Clarke, Jaku, Horne Tooke, sem mencionar um grande numero de grammaticos inglezes, allemães, francezes, etc" (Harben, 1878: ii).

Embora condenasse uma prática muito usual na época em Compêndios do gênero: o grande número de exercicios que deveriam ser lidos e repetidos muitas vezes, Harben engrandece a utilidade deles em seu livro, exemplificando os diversos princípios estabelecidos, pois tratava-se da primeira vez que uma obra especialmente dedicada à pronúncia inglesa era oferecida ao público brasileiro. Sendo uma matéria de suma importância, um estudo sistemático de prosódia melhoraria não somente o estilo e a linguagem do estudante, mas também o seu entendimento e "modo de pensar", para o que fazia referência ao poeta inglês Samuel Taylor Coleridge (1772-1834), em "Aids to reflection" ("Auxílios à reflexão"). Quanto ao modo pelo qual se devia ensinar a matéria, prescreve o autor:

> É também de absoluta necessidade que o estudante aprenda de *viva voz*, do professor, (sendo inglez ou norte-americano, melhor,) certos sons, que, embora notados approximadamente em sua pronuncia, não podem ser pronunciados exactamente pelo estrangeiro, porque não ha equivalentes em portuguez para os representar. Tais são *a* breve, *e* breve, e especialmente *u* breve, dos quaes, o ultimo representamos em portuguez por *â*;

[194] Tradução livre: "é a triste queixa, quase verdadeira, de que não trazemos nada de novo quando escrevemos".

> com mais alguma rasão seria *eu* francez em *seur* e *fleur*. Mais difficil ainda é o *th* ou antes os dois sons de *th*, que só de viva voz podem ser aprendidos (Harben , 1878: iv-v).

Como a pronúncia da Língua Inglesa, semelhante à maior parte das Línguas Vivas, era muito arbitrária, exposta que estava aos caprichos da moda e do bom gosto, o autor preferia aos dicionários e "orthoepistas" o uso da "sociedade litteraria" bem educada, como a da cidade de Londres, tida como "a metropole da litteratura Anglo-Americana", uma vez que a pronúncia nos Estados-Unidos era mais conforme o seu uso do que o de qualquer parte do Império Britânico. Outro meio eficaz de se aprender a "verdadeira pronuncia" de qualquer Língua era a leitura de versos. A Literatura Inglesa, nesse sentido, fornecia exemplos da mais alta qualidade:

> As consoantes inglezas têm mais ou menos o mesmo valor que as da lingua portugueza. De sorte que, sendo as syllabas longas ou breves marcadas na poesia, torna-se facilimo ler, não só correcta, como tambem correntemente, o verso inglez. Alem disso, a forma exterior de poesia pode exercer mui importante influencia sobre o estylo, tendente como é a promover a perspicacidade ou clareza, bem como a graça da linguagem, e a cultivar a pureza de pensamento e de gosto. A poesia ingleza merece muito mais attenção do que a que tem recebido até hoje. Nenhuma outra conta obras tão grandiosas como as de Shakespeare, Longfellow, Chaucer, Milton, Byron, Pope, Gray, Spenser, e uma pleiade distincta de muitos outros, cuja fama é conhecida em todas as nações. Dizem que o verso inglez é muito difficil para ler-se; é um engano, é muito mais facil que a prosa, que é na verdade um tanto difficil" (Harben, 1878: v).

Antes de estudar qualquer Língua, argumentava, era necessário ter em mira dois fins: o efeito que o estudo haveria de produzir na inteligência e sua utilidade prática, isto é, como meio de comunicar os pensamentos. A pouca instrução dada aos alunos acerca do gênio, caráter, origem, história e mesmo da Gramática da Língua Inglesa, por si só, justificava a promoção do conhecimento da sua pronúncia, natureza e "philosophia". Tal desprezo pelo que deveria ser considerado uma parte importante da Educação fazia com que, no Brasil, qualquer curso da Língua Inglesa consistisse em fazer o aluno decorar algumas regras da Gramática, traduzir algumas páginas e compor meia dúzia de Temas.

No entanto, a importância da Língua Inglesa, tanto como assunto da Filologia quanto de estudo particular, tornava-se cada dia mais reconhecida, sendo por isso necessário instituir um modo de estudar que desse aos alunos um conhecimento mais íntimo das belezas da Língua, bem como do seu "gosto" e "genio" característicos – tal

como propunha a Decisão de 1809. Com sua obra, Jasper Harben esperava preencher essa lacuna, promovendo uma Literatura que todos deveriam conhecer, entender e apreciar, algo que já vinha sendo feito por senhoras elegantes e prendadas que haviam estudado com o autor "nas cazas da mais alta cathegoria" e que constituíam parte do seu público-alvo, provando assim que sabiam apreciar justamente a aquisição da Língua Inglesa como parte indispensável da Educação Feminina, além do Francês:

> Esta obra vem proporcionar ás senhoras elegantes e estudiosas um methodo facil, agradavel, completo e divertido de *fallar perfeitamente* a lingua ingleza até hoje considerada a mais difficil de todas a ler e pronunciar. A correcta e elegante enunciação de uma lingua moderna, com certeza a mais fallada de todas, e um estylo gracioso de ler a lingua de seus escriptores em prosa e verso, nunca pode ser cultivada demais por uma senhora: esta prenda é peculiarmente feminina e sua possessão é um sinal distinctivo de boa educação, habilidade e estudo. – O author espera que com poucas lições d'um bom mestre fiquem habilitadas as senhoras a poder apreciar as bellezas dos grandes authores inglezes, especialmente dos poetas cujas obras são celebres em toda a parte onde a civilisação tem feito sua entrada. Não é exageração dizer-se que hoje a lingua ingleza é falada por duzentos milhões de habitantes, emquanto que os que fallam o francez talvez não excedam a terça parte d'este numero (Harben, 1878: vii).[195]

O livro trata da Linguagem, definida como "a *expressão* de sons articulados da voz para *representar* os pensamentos e emoções do espirito humano"; das Letras, incluindo sua origem e classificação; e dos inconvenientes da Língua Inglesa, os quais advinham, em sua maioria, do fato de os mesmos sons exprimirem-se por letras diferentes. No Capítulo dedicado á prosódia, parte da gramática que estuda a "orthoepia ou pronunciação das palavras, do accento, da quantidade, emphase, tons e da orthometria ou leis de versificação", segundo o autor, são expostas "tábuas analógicas" e exercícios sobre as vogais, ditongos, tritongos e consoantes, e no estudo das Sílabas é vista a diferença de acentos de acordo com a classe das palavras, homófonas como homógrafas. As regras de inflexão da voz são ilustradas com exemplos extraídos de Shakespeare, Milton,

[195] É interessante observar que o ensino das Línguas Vivas na Inglaterra sofreu muitos preconceitos por ser tido como um tipo de instrução mais adequado ao público feminino, sendo as meninas bem melhores nesta matéria do que os meninos, como mostra um relatório de Cambridge de 1868. Mesmo tendo aquelas Línguas entrado nos Estabelecimentos de Instrução Secundária a partir da década de cinqüenta do século XIX, com o estabelecimento do sistema de Exames Públicos controlados pelas Universidades de Oxford e Cambridge, o estatuto acadêmico das Línguas Mortas, ou Clássicas, que tinham como suporte as "Grammar Schools" – as quais davam acesso privilegiado aos cursos superiores e não ensinavam as Línguas Vivas –, manteve-se intacto, uma vez que os "Locals" – como se chamavam os Exames Públicos – eram desprestigiados por aceitarem candidatos de países do "terceiro mundo", como a Jamaica, e do sexo feminino (Howatt, 1988: 133-134).

Longfellow, Dryden, Wordsworth e Byron, entre outros, que servem também para os exercícios de entonação, pausa, tom, melodia, medida, figuras de linguagem e "orthometria":

> A orthometria trata do arranjo de um numero de syllabas variadas segundo certas regras e ensina as leis do methodo, e a natureza das differentes especies de versos. O verso consta de sucesivas combinações de syllabas chamadas pés. O pé consta de duas ou tres sylabas. As syllabas no verso inglez dividem-se em acentuadas, *accented*, e não accentuadas, *unaccented* (Harben, 1878: 222).

O regulamento assinado por Cunha e Figueiredo em 1876 abordava ainda dois pontos importantes: a criação da classe dos Professores Substitutos, extinguido-se as figuras do "repetidor" e do "explicador" (art. 12), e a melhor acomodação dos Compêndios ao Programa de Ensino, com o uso, nas Aulas de Línguas, de excertos de edições anotadas e gradualmente mais difíceis para a tradução. De acordo com o artigo 11, se os professores da instituição não se comprometessem a compor seus Compêndios, a tarefa poderia ser encarregada a pessoas estranhas ao Imperial Colégio:

> Quando não haja livro nas circumstancias de ser adoptado para o ensino, os Reitores de acôrdo entre si incumbirão um dos professores da materia de compôr o compendio que fôr preciso, e que será submettido á approvação do Ministro do Imperio por intermedio do Inspector Geral, ouvido o Conselho Director, e o Bispo Diocesano quando fôr para o ensino religioso (CLIB, 1876c).

No Programa de Ensino para o ano de 1877, os Compêndios indicados eram basicamente os mesmos do Programa anterior, com a inclusão de duas novas Gramáticas para o ensino das Línguas Vivas: a de Goldschimdt para o Alemão e a de Halbout para o Francês[196], livros que continuaram a ser usados no Programa expedido no ano seguinte, quando o ministro Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912) substituiu Cunha e Figueiredo na pasta do Império (Vechia & Lorenz, 1998: 67-93).

Com o gabinete de 5 de janeiro de 1878, chefiado por João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, depois Visconde de Sinimbu (1810-1908), "raiava a nova aurora liberal", nas

[196] O Compêndio do professor José Francisco Halbout, que obteve parecer favorável do Conselho Diretor de Instrução Pública com o Aviso de 11 de outubro de 1872 (RM, 1872: A-C3-65), assim como o do Professor Motta, de Inglês, tornou-se "best-seller" nas últimas décadas do Império e primeiras da República, sendo ainda hoje fácil encontrar qualquer uma de suas inúmeras edições em sebos de São Paulo ou do Rio de Janeiro.

palavras de Holanda (1983: 185). Em sua apresentação à Câmara, o Presidente do Conselho afirmava que, como era chegada a hora para se fazer a reforma eleitoral direta, Sua Majestade reconheceu que tal iniciativa deveria caber "ao partido que primeiro a reclamou" (OPM, 1962: 177). No entanto, a discussão do projeto, que envolvia uma questão fundamental, a da condição de saber ler e escrever para a capacidade de votar, dividia os Liberais. A posição do Ministro do Império, na discussão do dia 22 de abril do mesmo ano, era contrária a tal obrigatoriedade: "onde estão essas ondas de instrução derramadas pelo país para exigirmos essa condição pedantesca de saber ler e escrever?" (apud Holanda, 1983: 199).

Apesar dos memoráveis discursos de oradores como José Bonifácio, o moço (1827-1886), e Rui Barbosa (1849-1923), que propunha, além de um "censo pecuniário", um "censo literário" (Holanda, 1983: 219), a lei saiu apenas em 9 de janeiro de 1881, sob o número 3.029, durante o gabinete de José Antonio Saraiva (1823-1895), consagrando direitos de elegibilidade aos acatólicos e naturalizados, mas exigindo uma meticulosa prova de renda dos eleitores, mesmo os analfabetos, os quais, com a nova lei, ficavam incluídos no processo eleitoral. Em matéria de Instrução Pública, porém, as primeiras iniciativas concernentes à implantação do sistema do "ensino livre" foram encetadas por Leôncio de Carvalho, que já em seu relatório de 1878 afirmava ser a liberdade de ensinar "o solido alicerce sobre que deve assentar o edificio da educação nacional", e a instrução do povo um meio de possibilitar-lhe a emancipação da tutela governamental, efetivando o princípio do "self-government":

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

Sua defesa do Ensino Livre, em boa parte, valia-se de um discurso proferido por Daniel Webster (1782-1852) em que este enfatizava a necessidade de se difundir as luzes

entre as massas. A seu ver, as palavras do orador norte-americano eram perfeitamente aplicáveis ao nosso país, o qual, se alguma coisa tinha feito em prol da Instrução Pública, muito ainda restava a fazer para lhe dar impulso. Por isso, era necessário derramar o ensino por todas as classes da sociedade, vulgarizando assim as grandes conquistas científicas, e a primeira medida nesse sentido teria que ser a Liberdade do Ensino, pois a supremacia sempre seria dos mais inteligentes e instruídos "no grande certamen que apresenta a vida moderna". Pelo menos assim o era nos Estados Unidos e nos países do Velho Mundo:

> Adoptada em sua maior latitude nos Estados da União Americana, onde tem o valor de um dogma, a liberdade do ensino encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento que tem attingido a instrucção na generalidade dos paizes do velho mundo. Que possam ensinar todos aquelles que para isso se julgarem habilitados, sem dependencia de provas officiaes de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja permittido expor livremente suas idéas e ensinar as doutrinas que repute verdadeiras pelo methodo que melhor entender: só assim, com os fortes estimulos que a concurrencia desperta, abrindo-se uma carreira franca a todos os talentos e aptidões, a sciencia será cultivada com ardor e dedicação, as suas conquistas augmentadas e vulgarisadas, e pela multiplicação dos estabelecimentos de ensino, a instrucção se propagará a todas as camadas da sociedade, podendo cada individuo adquirir a porção que lhe é necessaria e se coaduna com os seus interesses, sua vocação e condição social, e recebel-a dos professores que quizer e mais confiança lhe inspirem (RM, 1878: 23).

Quanto à objeção geralmente levantada contra a Liberdade do Ensino – a de que nos Estabelecimentos particulares poderiam ser professadas doutrinas diferentes ou contrárias à do Estado –, o ministro afirmava que esse mal era ilusório, pois o Estado não detinha o monopólio do saber, sendo o único bem supremo da sociedade a Verdade, cujo conhecimento poderia obter-se apenas pelo livre confronto das idéias. Dessa forma, à exceção dos casos em que a lei fosse descumprida, ou nos quais os Estabelecimentos não satisfizessem os requisitos necessários de higiene e moralidade, o país teria muito a lucrar com tal liberdade.

Se, por um lado, o ministro pretendia dispensar os professores dos Estabelecimentos particulares de ensino das provas de capacidade, tornando livre o exercício da profissão docente, por outro proclamava a incompatibilidade do professorado com os cargos políticos e administrativos, o que atingia boa parte dos membros da Câmara, além de sua própria pessoa, sendo ele Lente da Faculdade de Direito de São Paulo. Tal medida, no entanto,

seria possível somente quando as condições do nosso magistério melhorassem (RM, 1878: 24).

Já no ano anterior, uma Portaria de 20 de dezembro, assinada pelo ministro Antonio da Costa Pinto e Silva, que substituiu Cunha e Figueiredo no dia 15 de fevereiro do mesmo ano, havia dado Instruções para o provimento das Cadeiras do Imperial Colégio de Pedro II. Os candidatos, conforme o artigo segundo, seriam examinados por duas pessoas do "corpo docente" do Colégio nomeadas pelo governo e julgados por uma comissão presidida pelo Inspetor Geral e composta dos Examinadores, do respectivo Reitor e de um membro do Conselho Diretor (CLIB, 1877c).

Os Exames (art. 3.º) constariam de uma "these" sobre os pontos formulados pelos Examinadores, a qual deveria ser impressa e entregue quinze dias depois de defendida, uma prova escrita sobre ponto sorteado na ocasião, com duração de duas horas, e outra oral sobre ponto dado, tendo o candidato uma hora para ser examinado, com a possibilidade de ser prorrogado o tempo, caso a comissão julgasse conveniente. Na prova escrita de Língua Vernácula (art. 7.º), seria desenvolvido um tema da Gramática Filosófica, bem como da "analise etymologica remontando até á origem conhecida das palavras", seja nas Línguas Grega e Latina, seja "nas linguas vivas de outras nações". Na de Línguas Estrangeiras, Mortas ou Vivas, o candidato faria uma tradução de um trecho em prosa e de outro em verso, bem como de um trecho de poesia portuguesa. O parágrafo primeiro dispunha que se a Cadeira posta em concurso abrangesse mais de uma matéria, os candidatos fariam a prova escrita em qualquer uma delas, e a oral em outra, podendo a Tese versar sobre outras, caso a Cadeira compreendesse três ou mais matérias (CLIB, 1877c).

Em 24 de outubro de 1878, Leôncio de Carvalho assinou a Decisão n. 741, dando novas Instruções para o provimento dos lugares de Professores e Substitutos do Imperial Colégio. A nova lei, quanto às provas do concurso, mantinha basicamente os mesmos pressupostos da anterior, regulamentando, no entanto, vários dos seus atos processuais. O artigo 10, por exemplo, estabelecia que o candidato inscrito em primeiro lugar tiraria da urna um ponto sobre o qual dissertariam todos os concorrentes num prazo de três horas. A prova seria feita em sala fechada e sob as vistas da Comissão Julgadora, não podendo os Examinandos, sob pena de eliminação, consultar quaisquer livros, notas ou apontamentos. No dia seguinte, conforme o artigo 12, seria tirado um ponto para a prova oral, sobre o qual

os candidatos fariam uma preleção, “como prova de these”, vinte e quatro horas depois, “em plena publicidade” e na presença da Comissão Julgadora, durando a apresentação três quartos de hora (CLIB, 1879).

Com relação ao ensino superior, Leôncio de Carvalho defendia a Liberdade de Freqüência, pois, argumentava, a severidade nos Exames era o único meio eficaz de fazer com que se aplicassem ao estudo os moços acadêmicos, sendo eles de idade suficiente para terem noção de seus deveres e interesses. Como exemplos de instituições autônomas que eram ao mesmo tempo “santuarios da sciencia” e “guardas da liberdade de ensino”, com assinalado papel na história política do país, o ministro mencionava as Universidades germânicas, citando J. Cohen em seus “estudos sobre a Allemanha”, segundo o qual aquelas Universidades prestaram relevante serviço à causa nacional:

> Muito lucrariam as nossas Faculdades com uma organização mais livre e independente, e se o Estado, sem despojar-se do direito de inspecção, de que não pode prescindir no interesse do valor do diploma por ellas conferido, garantisse-lhes em tudo o mais o regime do *self government*, peculiar ás universidades germanicas e que tão grande influxo tem exercido no progresso da sciencia e no desenvolvimento dos estudos n’aquele paiz (RM, 1878: 27).

A primeira reforma do ministro foi a do Imperial Colégio de Pedro II, que pelo Decreto n. 6.884, de 20 de abril daquele mesmo ano de 1878, voltou a incorporar ao seu Plano de Estudos a Cadeira de Italiano, “cujo conhecimento é de summa utilidade para aquelles que cultivam as letras e sciencias”, como afirmava em seu relatório (RM, 1878: 51). Com o aumento do número das Aulas de Línguas Vivas, o Português restringiu-se ao sétimo ano, em que era ensinado com a “literatura geral”, isto é, as Literaturas Estrangeiras que “influiram para a formação e aperfeiçoamento da portugueza”, conforme o artigo terceiro, ficando a Literatura Nacional no sexto ano, onde seria ensinada com a Retórica e Poética (CLIB, 1879).

Assim ficou a distribuição das Línguas Vivas: no primeiro e segundo anos, Francês; no terceiro, Italiano e Inglês, este estudado também no ano seguinte; e no quarto e quinto anos, Alemão. O Latim era ensinado do primeiro ao terceiro ano, e o Grego no sexto e sétimo. O Plano não trazia muitas novidades, pois, se em Português o estudo da “Grammatica philosophica” passou a considerar a contribuição de outras Línguas, além do Latim, em sua formação, nas Línguas Vivas nada era alterado, permanecendo seus

Programas da mesma forma que os tinha deixado o último Decreto que reformou a instituição (CLIB, 1879).

Mas a reforma de Leôncio de Carvalho dava um passo importante em relação à Liberdade de Consciência, tema polêmico naquele período, pois, de acordo com o artigo sexto, os alunos acatólicos não precisariam cursar a Cadeira de Instrução Religiosa, nem prestar Exame de suas respectivas matérias para receber o grau de Bacharel em Letras. Da mesma forma, a lei mandava, em seu artigo 33, que o juramento exigido para a concessão daquele diploma fosse formulado de maneira que não impossibilitasse tais alunos.

Outro ponto polêmico dizia respeito às Matrículas Avulsas e aos Exames Vagos, tratados, respectivamente, nos artigos 16 e 17. O primeiro permitia a qualquer pessoa freqüentar somente uma ou duas Aulas do Externato, bastando provar a idade exigida para sua admissão e pagar a quantia de 4.000 réis por trimestre. O segundo, por sua vez, assegurava que qualquer um que não tivesse cursado as Aulas do Colégio poderia fazer Exame Vago das matérias ali ensinadas, recebendo inclusive o grau de Bacharel, conforme o artigo 18, desde que obtivesse aprovação plena. Dando seguimento aos seus ideais de moralização da profissão docente, o ministro passou a exigir dedicação exclusiva dos Substitutos, proibindo-lhes, com o art. 27, de dirigir Colégios ou neles lecionar, ou em "casas particulares", as matérias ensinadas no Pedro II, mesmo quando não estivessem regendo a Cadeira (CLIB, 1879).

A alteração dos regulamentos do Imperial Colégio, no entanto, era apenas o primeiro passo para a uma reforma geral do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte, além do superior em todo o Império, o que veio a realizar-se com o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, proclamando-os livres, a não ser da inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene. Além disso, tornou obrigatória, no Município da Corte, a freqüência de todos os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade, nas Escolas Primárias do primeiro grau, mandando criar, em cada distrito, "jardins da infância" para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade, dentre outras medidas (CLIB, 1880b).

Conforme Haidar (1972: 129), a reforma de Leôncio de Carvalho teve resultados nefastos, principalmente no Colégio de Pedro II, o qual, segundo a autora, tinha se rendido à desorganização geral, afetado pela "torrente avassaladora dos estudos avulsos", que

invadira a instituição pelas Matrículas Avulsas e Exames Vagos instituídos pela reforma de 1878. Contudo, a Liberdade do Ensino, da maneira como o ministro a entendia, acabou prevalecendo durante os últimos anos do Império e os primeiros da República, sendo as Matrículas Avulsas e os Exames Vagos extintos somente em 1888, com o Decreto n. 9.894, de 9 de março, assinado pelo responsável pelos Negócios do Império na ocasião, o Barão de Cotegipe (1815-1889). O Ministro Antonio Ferreira Vianna, em seu relatório de 1889, último do período imperial, criticou severamente o sistema de freqüência livre introduzido pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879:

> Conforme foi dito por um delles [seus predecessores] no Relatorio de 1887, a Commissão de Instrucção publica da Camara dos Srs. Deputados, no trabalho justificativo do seu projecto de 13 de abril de 1882 sobre a reforma do ensino secundario e superior, demonstrou que sómente entre nós existe o regimen da frequencia ilimitadamente facultativa, e tanto ahi, como na exposição de motivos que o Sr. Conselheiro Affonso Celso, hoje Visconde de Ouro Preto, publicou com o projecto de lei que, por incumbencia do Governo, organisára para a reforma dos cursos juridicos, e nos valiosos trabalhos a que nesse documento S. Ex. alludiu, se evidencia ser aquelle regimen de todo dissonante dos nossos meios de ensino, os quaes, em verdade, se reduzem aos dos estabelecimentos officiaes, quer no que respeita ao pessoal docente, quer em relação ao material technico RM, 1889: 56).

4.4. O ENSINO PRÁTICO DAS LÍNGUAS VIVAS

O Plano de Estudos do Colégio de Pedro II foi ainda uma vez alterado durante o Império com o Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881, assinado pelo Barão Homem de Mello, que restabeleceu quatro Cadeiras extintas pelo Decreto de 1878: “duas de portuguez, geographia e arithmetica do 1º anno, que passaram a denominar-se – de portuguez, noções de geographia, arithmetica pratica e nomenclatura geometrica; e duas de portuguez do 2º anno, que ficaram com a denominação – de portuguez do 2º ao 5º anno”, segundo as palavras do ministro que o substituiu, Manoel Pinto de Souza Dantas (1831-1894), em seu relatório de 1882 (RM, 1882: 63).

A reforma visava restaurar o primeiro ano elementar extinto por Leôncio de Carvalho, buscando restabelecer a importância do Português na Instrução Secundária, em que passou a ser ensinado nos cinco primeiros anos e no último estágio do curso, juntamente com a “Historia Litteraria”, ultrapassando assim, pela primeira vez, a carga

horária de Latim, que, diminuído em 33%, reduzia-se a doze lições semanais contra dezenove de Português (Razzini, 2000: 75).

As Línguas Vivas foram distribuídas da maneira seguinte: Francês no segundo e terceiro anos do curso, Inglês no quarto e quinto, e Alemão nos dois últimos, nos quais se estudava também o Italiano. Além dos Temas, leitura, análise, tradução e versão de trechos de poetas e prosadores brasileiros e estrangeiros, dos mais fáceis aos mais difíceis, e da conversação, o Programa abrangia também a "noticia succinta da origem, desenvolvimento e indole" de cada uma delas (CLIB, 1882). Tal uniformização terminológica valia tanto para as Línguas Vivas quanto para a Nacional e as Mortas, conforme estabeleciam as Instruções de 27 de outubro de 1880, embora destacassem que deveria ser observada a peculiaridade de cada uma delas (Razzini, 2000: 74-75).

No ano seguinte saiu o Decreto n. 8.602, de 23 de junho, assinado pelo ministro Rodolpho Epiphanio de Souza Dantas, mandando observar o Regimento Especial das provas e processo dos concursos para os lugares de Professores e Substitutos do Colégio de Pedro II, de acordo com o que havia proposto a congregação daquele Estabelecimento. Oito dias depois que vagasse ou se criasse um lugar de Professor ou Substituto do Colégio, o Inspetor Geral deveria anunciar o concurso no *Diario Official*, marcando o prazo de três meses para inscrição (art. 1.°). Poderiam inscrever-se todos os "cidadãos brazileiros", desde que provassem, por meio de documentos, maioridade legal, moralidade e capacidade profissional (art. 2.º).

No Capítulo dedicado às provas do concurso, o artigo 19 estabelecia que a Tese deveria compreender, além de uma dissertação escrita sobre o ponto sorteado, "pelo menos duas proporções" contendo questão controversa acerca de cada um dos pontos restantes. O prazo para sua entrega, já impressa, era de quarenta dias, a contar da data em que fosse dado o ponto (art. 20), devendo cada candidato, de acordo com o artigo 22, remeter à Secretaria da Instrução Pública cem exemplares, os quais, oito dias antes da data marcada para a defesa, seriam entregues à Comissão Julgadora, ao Reitor que não fizesse parte desta Comissão, aos professores do Imperial Colégio e aos outros candidatos, destinando-se cinco exemplares a cada uma das bibliotecas da instituição (CLIB, 1883).

Em sessão de 7 de março de 1883, o professor Carlos Maximiano Pimenta de Laet (1847-1927) apresentou à congregação do único Estabelecimento oficial de Estudos

Secundários do país um "Relatorio dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1882 e das condições do ensino nas materias do curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro Segundo", organizado na conformidade do artigo segundo, § 9.º, do Decreto n. 8.227, de 24 de agosto de 1881. O relator, doze anos depois, em parceria com Fausto Carlos Barreto (1852-1915), Substituto de Português e História Literária do mesmo Colégio, iria publicar a *Antologia nacional* (1895), obra que se tornou a principal responsável pela consolidação do cânone da Literatura Brasileira, sendo usada no Ensino Secundário durante mais de setenta anos (Razzini, 2000: 14; 76), mas na época do seu relatório se dizia o "mais obscuro dos professores":

> Á Congregação do Imperial Collegio de Pedro II compete, pelo art. 2.º § 9.º do Decreto n. 8227 de 24 de agosto de 1881, eleger, por escrutinio secreto, no fim de cada anno lectivo, o professor que deva organizar o relatorio dos acontecimentos notaveis do anno seguinte e das condições do ensino em cada materia do curso de estudos. Devendo, pela vez primeira, exercer este direito na sessão de 30 de novembro de 1881, muito assisadamente entendeu sem duvida a Congregação que, para iniciar a historia do Collegio na era nova que lhe abriu o citado Decreto, mal não seria a pobreza de singela e desornada chronica; e como, neste supposto, bastassem para escrevel-a animo desprevenido e fidelidade na expósição dos factos, foi a tarefa incumbida ao mais obscuro dos professores (RM, 1883: A-C2-1).

Ao comentar as alterações do Plano de Estudos do Imperial Colégio produzidas pelo Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881, Carlos de Laet justificava a restauração das Cadeiras de Português, Geografia e Aritmética elementar, suprimidas pela reforma de Leôncio de Carvalho, pelo fato de que o pensamento que inspirara tal supressão tinha em vista a criação das Escolas Primárias de 2.º Grau, onde se faria o prolongamento dos estudos das do 1.º. Como aquelas Escolas eram apenas "uma aspiração do legislador", fato demonstrado pelo decréscimo do número de matrículas do primeiro ano em 1879 e 1880, fazia-se necessário assentar o Bacharelado "em bases mais solidas que as fornecidas pelo tirocinio elementarissimo das nossas escolas primarias" (RM, 1883: A-C2-11).

Quanto ao ensino das quatro Línguas Vivas na instituição – Francês, Inglês, Alemão e Italiano –, o relator ressentia-se da "exagerada influencia grammatical", lembrando que, geralmente, o aluno saía do Colégio conhecendo inúmeras e minuciosas regras de Gramática que eram em sua maior parte desconhecidas até mesmo pelos falantes nativos daquelas Línguas. Sem a "necessaria pratica", argumentava, ele nunca poderia servir-se

delas como “meio de communicação do pensamento”, que era, a seu ver, a principal vantagem que se tinha em aprender idiomas estranhos. Para provar que, pelos “methodos classicos”, ensinava-se apenas a traduzir, mas não a compreender a “lingua fallada”, e menos ainda a falar, e que o ouvido era o principal órgão a ser educado, já que a transmissão de pensamentos se fazia através de sons, o professor citava o caso de François Gouin (1831-1896)[197], autor de um influente método traduzido para várias Línguas – *L’Art d’enseigner et d’étudier les langues* (1880):

> Em um interessante livro de François Gouin sobre a arte de estudar e ensinar as linguas vem, palpitante de verdade, a narrativa dos infructiferos esforços empregados pelo autor para aprender um idioma estrangeiro pelos methodos ordinariamente seguidos nas escolas; depois de consumir largos annos manuseando grammaticas e diccionarios, elaborando themas e versões, esmerilhando raizes e, em poucas palavras, executando fiel e conscienciosamente tudo quanto soem preceituar os nossos programmas, vio-se elle na absoluta impossibilidade de entreter o mais banal dos dialogos e com admiração reconheceu que, no mesmo lapso de tempo, conseguira já fallar alguma cousa uma creancinha que se estreava na vida, sem a menor bagagem grammatical e philologica (RM, 1883: A-C2-12).[198]

Se no Externato não poderia ser completo um “ensino pratico” das Línguas Vivas, pelo menos no Internato ele poderia ser levado a efeito, como, argumentava, vinham fazendo Colégios particulares – principalmente depois de decretada a liberdade de abrir Estabelecimentos de ensino, ocasião muito propícia para os professores estrangeiros que se encontravam no país. De qualquer forma, esperava o professor que o ensino das várias Línguas Vivas, no Imperial Colégio e no Ensino Público de modo geral, se tornasse “proveitosamente pratico”, observada a sua conveniência. Uma crítica que cabia também ao ensino das Línguas Mortas, a seu ver, era o pouco tempo dedicado ao seu estudo. Amiudar

[197] A concepção central das “séries” de Gouin, como ficou conhecido o seu método, era a de que a estrutura da Língua geralmente refletia a experiência por ela descrita, pois, a seu ver, a “seqüencialidade” era o aspecto principal da experiência, de modo que todos os eventos poderiam ser descritos em termos de “séries”. A expressão “abrir a porta”, por exemplo, poderia ser analisada em seus componentes mínimos: andar em direção à porta, parar em frente a ela, abri-la, etc. No exercício de Inglês, a seqüência seria: “I am walking to the door”, “I am opening the door”, etc (Howatt, 1988: 162).

[198] Convém notar que é celebre a experiência biográfica relatada em *De l’Instituition des enfants*, Capítulo XXV de seus *Essais* (1552-1580; 1588), por Montaigne (1533-1592), cujos pais o haviam confiado desde criança a um Mestre alemão que apenas se comunicava com ele em Latim. Tal caso tornou-se paradigmático na história do ensino das Línguas, e é mencionado por muitos autores, principalmente pelo francês Lambert Sauveur (1826-1907), um dos principais defensores do Método Natural, que ficou famoso com sua escola de Línguas Vivas de Boston, fundada em parceria com Gottlieb Heness na mesma época da fundação da primeira Escola, em Rhode Island, de um outro imigrante, o alemão Maximilian D. Berlitz (1852-1921), cujo nome associou-se à sua rede de escolas e ao “método direto” de seus Compêndios, publicados em quase todo o mundo a partir do final século XIX (Howatt, 1988:198-208).

as Aulas para ensinar mais depressa, advertia, era um equívoco pedagógico. Melhor seria, afirmava, que os Substitutos tomassem conta dos alunos de Línguas até o último ano do curso (RM, 1883: A-C2-12).

Carlos de Laet se mostrava satisfeito com relação ao estudo da Língua Nacional, a qual finalmente havia obtido o lugar que lhe competia num "curso de lettras", o qual lhe fora negado pela reforma de Leôncio de Carvalho, mas tinha restrições quanto ao fato de o regulamento vigente ter ligado o estudo da Literatura Nacional à Cadeira de Retórica e Poética, anexando à de Português "a historia dos principaes periodos litterarios das linguas mortas e vivas". Mais razoável, a seu ver, seria o estudo das Literaturas Estrangeiras vir depois da Retórica e Poética, fornecendo exemplos para a verificação da teoria, e o da Literatura Portuguesa servir de complemento ao de Português, no sétimo ano. Um outro inconveniente apontado pelo relator dizia respeito à desfiguração da Cadeira de Português e História Literária, que parecia não mais corresponder ao objetivo do artigo terceiro do regulamento de 1881:

> Effectivamente, ao passo que naquelle artigo vem assignalado, como objecto principal da secção de historia litteraria, o *estudo detido* das differentes phases da litteratura portugueza, acontece que nos programmas do ensino não tem figurado exactamente esta parte essencial! Deste modo a litteratura portugueza, isto é, a mais intimamente connexa com a brazileira, não tem sido ultimamente professada no Collegio, ao passo que se vão estudar as longinquas relações da nossa litteratura com as do extremo oriente! Mais não é necessario do que apontar tão estranha aberração para que ella não seja mais tolerada nos futuros programmas da cadeira (RM, 1883: A-C2-13).

Conforme o Inspetor Geral Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho, em relatório de 1884 referente ao ano anterior, a congregação do Imperial Colégio reuniu-se treze vezes em 1883, servindo de motivo principal das reuniões a eleição das Comissões Julgadoras dos Concursos, bem como o exame de seus resultados. Foi assunto de longa discussão a organização do ensino da Filosofia, propondo o Professor da respectiva Cadeira do Internato, o "Sr. Dr. Sylvio Romero", que o Programa se limitasse à Lógica formal e real, acrescentando-se algumas noções de História, à maneira do que faziam os Liceus alemães, ingleses e norte-americanos. Mesmo com o protesto do Professor de Filosofia do Externato, Rozendo Muniz, o Inspetor manifestou juizo favorável à proposta de Romero (RM, 1884: A-C7-48).

Em diversas sessões a congregação ocupou-se com o estudo das Línguas. De acordo com o relatório do Inspetor Geral, cada Professor de Língua deu parecer escrito, conceituando a metodologia própria da Cadeira, e todos os pareceres foram submetidos a uma comissão, a qual formulou oito conclusões. A primeira indicava ser conveniente a conservação do estudo da Língua Vernácula dividido nos três cursos estabelecidos pelo regulamento vigente, por facilitar a aprendizagem das outras Línguas e ser indispensável, num "*curriculum* para o bacharelado em lettras", o estudo da Gramática Empírica e da história do idioma nacional, principalmente se à teoria se aliasse "a pratica constante de exercicios de recitação, de composição e de analyse logica e lexicologia, condições de todo o progresso nas classes de rhetorica e de litteratura" (RM, 1884: A-C7-49).

A segunda conclusão dispunha que as Línguas Vivas deveriam ser ensinadas de modo que os alunos entendessem as obras nelas escritas. Para tanto, era preciso começar tal estudo nos primeiros anos do curso, no momento em que seus "órgãos de phonação" tinham maior flexibilidade para a aquisição da boa pronúncia, e no qual suas "faculdades mnemonicas" poderiam guardar tudo que lhes fosse apresentado sem maiores esforços. Tal medida, segundo a conclusão terceira, não pretendia restringir às Classes inferiores o ensino das Línguas Vivas, mas tornar os alunos mais aptos a prestar os Exames Finais, no sétimo ano. Com duas lições semanais de cada Língua, eles poderiam ter mais familiaridade com os autores, observando as "anomalias morphologicas e syntaxicas" que aparecessem nos trechos estudados, ao contrário do que se observava com o regulamento desde 1841 (RM, 1884: A-C7-49).

A quarta conclusão estabelecia a progressão das Línguas Vivas: quando os alunos estivessem já adiantados em Latim e Francês, "linguas relativamente faceis para elles, attento o proximo parentesco que existe entre ellas e o *portuguez*", estariam prontos para iniciar o tirocínio de Inglês, e depois do Alemão. No quarto ano do estudo do Latim, conforme a conclusão quinta, os alunos poderiam começar o do Grego, conhecendo assim um maior número de prosadores e poetas, diferentemente dos parcos resultados obtidos de 1855 até ali. Quanto à Gramática de qualquer uma das Línguas, suas definições, divisões e classificações deveriam ser, tanto quanto possível, unificadas e simplificadas, pois tal complicação servia apenas para confundir o espírito dos meninos (conclusão 6.ª).

Cada professor poderia escolher o método que lhe parecesse melhor (conclusão 7.ª), desde que não sacrificasse o que recomendava o regulamento vigente com "minudencias grammaticaes", ou obrigasse os alunos a Temas e traduções muito extensas, tomando-lhes o tempo que poderiam empregar na preparação das lições das outras Aulas. Por outro lado, os professores não poderiam praticar o inverso, "por nimio apreço aos systemas de Ahn, Ollendorf ou Robertson", apresentando "materialidade" – isto é, conteúdo – mais propícia às primeiras Lições de Línguas Vivas dadas aos Discípulos de qualquer "instituto industrial", e não a estudantes já adiantados em Latim.

A oitava conclusão, finalmente, pedia aos professores que deixassem de ser "proficuos" em relação aos Alunos Avulsos, pelo menos enquanto durasse a "má disposição" do artigo 14 do regulamento vigente, a qual deveria ser alterada para que se exigisse Exame prévio de habilitação para a matrícula em qualquer ano do estudo de qualquer Língua, no Internato como no Externato. O Inspetor Geral mostrava-se preocupado com a relativa insubordinação da congregação, que, no intuito de atuar na nomeação da Commissão Julgadora dos Concursos, comportava-se como uma Assembléia Legislativa, uma vez que, presidindo-a o Inspetor Geral, que poucas vezes podia freqüentar as reuniões, a autoridade dos Reitores se achava enfraquecida:

> Approveito a opportunidade para dizer que a congregação do Imperial Collegio póde vir a prestar relevantes serviços, porém a sua actual organização serve antes de embaraço para a marcha regular do estabelecimento. Comprehendo a necessidade das reuniões frequentes dos professores de um lyceu para discutirem os interesses geraes do instituto, combinarem o serviço do ensino, e trocarem idéas sobre os methodos que adoptam. São as conhecidas *conferencias*, obrigatorias nos lyceus de todos os paizes adiantados. Estas reuniões celebram-se ordinariamente sob a presidencia do Reitor ou Director do estabelecimento, a fim de manter-se a força da organização, identificando-se o chefe com seus auxiliares. Em todo instituto de educação é necessario cercar de prestigio a autoridade do chefe. Preste elle contas á autoridade superior, e abandone o seu lugar quando não merecer mais inteira confiança; porém, dentro do estabelecimento, é indispensavel que os funcionarios subordinados não contrabalancem a sua autoridade (RM, 1884: A-C7-51).[199]

[199] O conflito entre o pessoal docente e os Reitores já se mostrava no relatório de Carlos de Laet do ano anterior, no qual o professor afirmava que, na sessão de 3 de julho de 1882, o Reitor do Externato não deixou que a congregação fosse ouvida a respeito de algumas informações solicitadas pelo ministério (RM, 1882: A-C2-8).

Depois de criticar as atitudes da congregação do Colégio de Pedro II, o Inspetor, no mesmo tom, avalia seu Programa de Ensino, que lhe parecia "radicalmente defeituoso", por desrespeitar o que chamava de leis da integridade e suficiência. Era indispensável, a seu ver, que houvesse unidade na concepção do Programa para que algumas matérias não fossem desenvolvidas em detrimento de outras e o ensino adotado para uma disciplina não contradissesse o de outra. O que se observava no Imperial Colégio, argumentava, era uma simples "juxtaposição de materias", pois cada professor organizava seu Programa como bem entendia, reunindo depois a congregação as várias "peças heterogeneas" para formar um Plano de Estudos que resultava num verdadeiro mosaico. Assim, o ensino das Línguas fazia-se "ao sabor de cada lente", com métodos e "processos" diferentes, de sorte que todas as vezes que mudava de professor o aluno tinha de "decorar novas regras e definições grammaticaes" (RM, 1834: A-C7-52).

Na sessão de 11 de março de 1884, de acordo com o "Relatorio dos acontecimentos notaveis" relativos àquele ano escrito por Sílvio Romero (1851-1914) em 14 de abril de 1885, o professor Fortunato da Fonseca Duarte tratou dos "inconvenientes resultantes da anarchia reinante no ensino de linguas do collegio", propondo, na de 25 de abril, a eleição de uma comissão para organizar as bases e princípios gerais de gramática que servissem de norma para aquele ensino, no intuito de uniformizá-lo. Aprovadas pelo Governo Imperial, tais bases seriam adaptadas às Gramáticas então adotadas, e não poderiam deixar de contemplar o "methodo comparativo", bem como os "principios mais correntes e racionaes que modernamente têm sido introduzidos no ensino das linguas". A comissão seria composta pelos Professores José Manoel Garcia, Fortunato da Fonseca Duarte, Alfredo Alexander, Carlos Fausto Barreto, Barão de Tautphoeus, José Francisco Halbout e José Rodrigues Ferreira (RM, 1885: A-C1-2).

Sílvio Romero afirmava que o Plano de Estudos do Imperial Colégio era defeituoso, pois como Curso ou Faculdade de Letras se mostrava "lacunoso", e como Ginásio ou Colégio de Preparatórios tinha matérias demais. Não sendo boa a distribuição das matérias, não era dos melhores o sistema de ensino adotado. A instituição, a seu ver, deveria ser simplesmente um Curso Secundário, ou de Preparatórios, "mas um curso modelo", para o que propunha, como "disciplinas preparatorias"[200], as seis Línguas e as oito Ciências

[200] Note-se, aqui, o termo "disciplina" usado em seu sentido moderno, tal como conceitua Chervel (1990).

seguintes: Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Língua Nacional, Lógica, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, Geografia e História:

> O estudo das linguas, iniciado nos primeiros annos, deveria ser levado até o ultimo do curso. O ensino das linguas antigas deveria ser acompanhado, nas classes adiantadas, do estudo das respectivas litteraturas mais ou menos desenvolvido. Na aprendizagem das linguas vivas prevaleceria o methodo pratico a ponto de chegarem os alumnos a fallal-as e escrevel-as mais ou menos regularmente. No correr de seis ou sete annos haveria tempo de dar a ler aos alumnos algumas das obras primas das litteraturas dessas linguas, provando-se assim a facil dispensabilidade de uma cadeira especial para litteratura universal e outra para rhetorica, poetica e a litteratura nacional. O estudo das duas linguas e litteraturas antigas ficaria representando a cultura classica, ainda e sempre considerada de valor inestimavel na vida espiritual da humanidade (RM, 1885: A-C1-7).

Muitas das idéias correntes no discurso pedagógico do período podem ser encontradas nos pareceres de Rui Barbosa (1849-1923) sobre o Ensino Primário, Secundário e superior. Apresentados pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados (da qual Rui era o Relator e Presidente) na sessão de 13 de abril de 1882[201], tais pareceres devem sua repercussão entre os Letrados da época, provavelmente, à quantidade de idéias divulgadas em seus grossos volumes, sugerindo aos historiadores da educação uma boa pista para se avaliar a preocupação dos intelectuais brasileiros do final do século XIX com o tema da Instrução Pública, bem como da Educação Popular, àquela altura alçada a uma verdadeira panacéia para os males e mazelas do país: o "Congrés Pedagogique", realizado em Paris em 1881, pois, derrotada militar e politicamente na década de setenta pela Alemanha, a França passou a encontrar justificativas do seu fracasso nos vícios do sistema educacional, iniciando um movimento de reformas, assim como um intenso debate em torno dos problemas pedagógicos, daí as freqüentes alusões aos sistemas educacionais alemão e norte-americano, e a equação que se passou a fazer entre Educação e poder político, econômico e militar.

Iniciando o parecer sobre o Ensino Secundário e superior, Rui Barbosa expõe as razões do atraso de sua entrega à Assembléia, ressaltando a importância e complexidade da matéria, que exigiu muitas reflexões e pesquisas. Em seguida, deixa claro o modo como concebe os objetivos da Educação: a formação da Inteligência Popular e a reconstituição do Caráter Nacional. Comentando a "reforma de 19 de abril" de Leôncio de Carvalho, aponta

[201] O parecer sobre a reforma do Ensino Primário foi publicado no ano seguinte.

muitas falhas na lei, mas não deixa de tecer alguns elogios pelo seu caráter renovador (Barbosa, 1942: 6-9).

Na questão da Liberdade do Ensino, o deputado baiano contrapõe o artigo primeiro do seu Substitutivo ao artigo correspondente do Decreto de 19 de abril, mencionando os casos da França, Inglaterra, Alemanha e Holanda, países nos quais se apoiava a intervenção do Estado nas instituições de ensino superior, e dá como exceção o caso dos Estados Unidos, apontando sua inferioridade, neste setor, em relação aos outros países mencionados. Utilizando-se das palavras de Jules Simon (1814-1896), ao atacar o artigo sétimo do projeto de Jules Ferry (1832-1893), afirma Rui Barbosa: "a liberdade de ensino consiste em abrir cursos sem autorização prévia, não em fazer bacharéis, licenciados e doutores". Baseado em tal assertiva, seu Substitutivo negava aos Estabelecimentos particulares o direito de conferir Graus Acadêmicos, concedendo-lhes, no entanto, a permissão de fundar, individual ou coletivamente, Estabelecimentos de ensino superior, desde que não houvessem incorrido em crime contra a moral ou a honra (Barbosa, 1942: 29).

No tópico dedicado às "Ciências Físicas e Naturais – Bacharelado", o intelectual baiano mostra sua simpatia com o Decreto de 19 de abril, por ter consagrado o "ensino positivo e integral desde a aula primária", mas critica o caráter excessivamente literário da Instrução Secundária. Para reforçar as "escassas noções científicas envolvidas na massa indigesta desse ensino", o autor propõe o artigo quarto de seu Substitutivo: a exigência do conhecimento elementar de Física, Química e Ciências Naturais, com especial desenvolvimento da Anatomia e Fisiologia, satisfazendo assim um Bacharelado em Ciências e Letras. Baseando sua noção de Educação no "espírito positivista", assim define a Ciência: "é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental" (Barbosa, 1942: 36).

Sua posição no tocante à "Liberdade Científica" é radical quando defende a não intervenção do Estado ou da Igreja nas instituições científicas a eles incompatíveis (art. 9.º do substitutivo). Para Rui, os professores deveriam ter toda liberdade ideológica, desde que não contrariassem a moral e a ordem social ou política. Com relação à Livre Freqüência, critica impiedosamente o artigo 20, § 6.º, do Decreto de 19 de abril, pois considera a liberdade de freqüentar no ensino superior algo inadmissível nas Ciências Experimentais –

nas “disciplinas teóricas”, segundo ele, poderia até ser aceitável –, citando para isso o caso dos próprios Estados Unidos:

> Nem os Estados Unidos mesmos, nas suas instituições de ensino superior, se aventuraram à experiência a que nos queria impelir o decreto de 19 de abril, e que já não tem sido escassa em maus resultados. Na Universidade de Harvard (Cambridge), entre os requisitos para o grau em medicina se inclue o de provar o candidato que cursou os estudos médicos durante três anos completos, e passar pelo menos um ano contínuo na Faculdade (Barbosa, 1942: 62).

Ao tratar do “Imperial Liceu Pedro II”, nosso maior prosador parnasiano – segundo julgamento de Merquior (1979: 129) – tenta justificar a inseparabilidade entre as Ciências e as Letras no Bacharelado, quem o subsidia é Auguste Comte (1798-1857), numa longa citação. Já quando enfatiza a importância do Ensino da Arte e do Desenho para o desenvolvimento industrial e mercantil do país, a referência é Walter Smith, “o grande fundador da educação artística em Massachussetts”, de quem traduz longos parágrafos (Barbosa, 1942: 164-166).

Rui Barbosa assinala também a importância da Educação Higiênica, assim como a funcionalidade da Ginástica – “a educação física a par da educação mental” – e a necessidade da instrução militar para a disciplina do caráter. Com relação ao ensino das Línguas Vivas, enfatiza a habilidade da fala, estabelecendo, no artigo 76 do Substitutivo, a primazia do Alemão, num total de seis anos de curso: dois para o ensino de Italiano (5.º e 6.º), três para o de Inglês (do 4.º ao 6.º) e Francês (do 1.º ao 3.º) e quatro para o de Alemão (do 1.º ao 4.º). O Latim, juntamente com o Português, seria estudado nos primeiros quatro anos do curso e o Grego nos dois últimos:

> Quanto às línguas vivas, o desenvolvimento que lhes demos, estendendo a dois anos o italiano, a três o francês e o inglês, a quatro o alemão, resulta do princípio, capital hoje, de que *não há saber línguas vivas, sem as saber falar*. O ensino pelas versões e pelos temas é improdutivo (Barbosa, 1942: 189).

Somente com o Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, assinado por Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, algumas das medidas propostas por Rui Barbosa foram contempladas. O novo regulamento, que previa a criação

de um “Pedagogium” (art. 24), espécie de centro de treinamento e aperfeiçoamento de professores, dispunha sobre a realização de três diferentes tipos de Exames (art. 33): os de “suficiência”, para as matérias que seriam continuadas no ano seguinte; os “finais”, para as concluídas; e os de “madureza”, obrigatórios para a obtenção do título de “Bacharel em Ciências e Letras”, que habilitava os alunos a matricular-se nas Faculdades Federais da República (CLB, 1890e).

Outro intelectual preocupado com o tema da Instrução Pública foi o já referido Sílvio Romero (1851-1914), em suas “Notas Sobre o Ensino Público”, publicadas na coletânea *Ensaios de sociologia e literatura*, de 1901. O texto havia sido preparado para o Congresso de 1883, no Rio de Janeiro, e foi publicado pela primeira vez no ano seguinte, antes de sair na referida coletânea, datado de 1890, já revisto e acrescido de “uma série de observações irônicas sobre a política educacional de Benjamin Constant e a respeito da política de aproximação do Brasil com os Estados Unidos da América” (Nascimento, 1999: 214).

Tendo como suporte os pressupostos “naturalistas” de que se utilizaria para compor a sua *Historia da litteratura brasileira* (1888) – os condicionantes taineanos do meio, da raça e do momento histórico –, Sílvio Romero inicia o ensaio tentando situar a “questão do ensino público” no país a partir do ponto de vista de sua própria experiência no magistério, como professor de Filosofia que foi do Colégio de Pedro II, e não das “pedagogices livrescas” de que o país andava cheio:

> A questão do ensino publico entre nós só terá um sentido racional, quando for presa á questão geral de nossa organisação política e ainda mais ás nossas condições sociais, e for um desdobramento normal das nossas condições ethnicas e historicas. Fora desse plano tudo quanto se disser será, talvez muito bonito no papel, mas sem o mínimo valor no terreno maninho da applicação e da pratica (Romero, 1901: 128).

Salientando as peculiaridades do caso brasileiro, defende o autor a idéia de que a União deveria se ocupar-se, “radicalmente”, do Ensino Primário “em toda a vastidão do país”, pois este ramo de ensino, a seu ver, “é a arma que toda sociedade moderna é forçada a dar, como ponto de partida, na luta tremenda da organisação politica da atualidade, onde o trabalho é cheio de terríveis exigências impostas pelo capital” (Romero, 1901: 131). Quanto ao Ensino Secundário, o modelo, para o autor, deveria permanecer nos moldes do Colégio

de Pedro II, isto é, a União reservaria para si "o direito de dar na Capital Federal o modelo". Já com relação ao ensino superior, "um luxo que cabe relativamente a poucos", a proposta do ensaísta era diferente: os governos poderiam abrir mão de sua direção "sem prejuizos e sem abalos", pois tratava-se de um fenômeno espontâneo das sociedades adiantadas, algo natural em "centros progressivos, onde a expansão intellectual é uma resultante da propria existencia do aggregado político e nacional" (Romero, 1901: 130).

No tópico da Liberdade do Ensino, o intelectual sergipano acreditava que o Estado deveria manter o privilégio da intervenção na habilitação dos professores, contanto que a eles desse liberdade de escolha das doutrinas que quisessem transmitir, elegendo como ideal o modelo prussiano, país que devia suas vantagens econômicas e militares ao sistema de ensino. Tais eram os casos também dos Estados Unidos, da Suíça, da Dinamarca e da Inglaterra:

> E se taes modelos não nos convém, por serem de povos protestantes, pertencentes ás raças germanicas, gentes do norte, abriguemos-nos ao exemplo recente fornecido pela nossa mestra – a França, a quem devemos sempre e sempre obedecer, na opinião dos seus devotos (Romero, 1901: 139).

Romero apontava também a ausência, no país, de uma história da Instrução Pública que desse conta de sua "psychologia popular" e compreendesse "a indole, as aptidões, as tendencias, os ideais nacionais", insistindo no argumento de que seria impossível compreender os problemas educacionais brasileiros desconhecendo a sua gênese, bem como as condições sociais, políticas e culturais do seu meio.[202]

Se os Estados Unidos da América do Norte servem como exemplo de muitos avanços no campo pedagógico, nem sempre são tidos pelo autor como uma referência positiva. Ao defender, por exemplo, o ensino das Humanidades contra o que chamava de "industrialismo pedagogico", Romero critica o "materialismo" e a "americanização" dos apressados "formados de hoje", cujas cabeças viviam tumultuadas por "modernices suspeitas". Mais uma vez, o modelo escolhido era o prussiano, pelas "idéias capitais" de Du

[202] Segundo Nascimento (1999: 193-196), o "culturalismo brasileiro" é a única corrente filosófica que possibilita, no Brasil do século XIX, a constituição de um "corpus filosófico" que leva em consideração as questões nacionais. De acordo com o autor, outro intelectual sergipano, Tobias Barreto, teria esclarecido que o conceito de "cultura" era muito mais amplo do que o de "civilização", significando uma transformação de dentro para fora, uma vitória das convenções sociais sobre a selvageria do homem natural.

Bois-Reymond (1831-1889), Reitor da Universidade de Berlim. No entanto, sua referência é de segunda mão, pois vem pela via francesa de Fouillée (1838-1912), autor também muito citado por Rui Barbosa.

A "mania liberalizante" do país, vista como uma conseqüência do nosso vício de imitação, era para o autor a fatal moléstia denunciadora da leviandade do Caráter Nacional que, desconhecendo suas próprias origens e tradição, entregava-se a uma "ignorância liberalistica" que acabaria por atirar o país no abismo, se o governo da República não impusesse um "espírito de conservantismo sensato". De acordo com o intelectual sergipano, o gênio da nossa raça não era dado ao "self-government":

> O modo por que foi dirigida a colonisação, sob a dependencia directa do governo e do jesuita; o parasitismo economico do colono, alimentado durante tres seculos pelo escravo; os moldes gerais, e inapagados ainda, que a escravidão foi deixando na alma nacional; o genio apathico do caboclo, uma das fontes da nossa população; a indole mansa e sem fortes resistencias e valentes instinctos de independencia do negro, outra fonte, mais notavel ainda, de nossa procedencia; o caracter melancólico, submisso, autoritário, pouco inventivo do portuguez, terceira origem de nossas gentes; tudo isto e muito mais que, neste sentido, seria possivel juntar, se quizessemos dar a prova plena da these sustentada (Romero, 1901: 180).

Romero termina o ensaio com um plano de reforma para o Ginásio Nacional, dividindo o Programa numa parte "classica e beletristica" e outra "realistica e pratica". A primeira seria representada pelo estudo do Latim e sua Literatura, das Línguas Nacional, Francesa, Inglesa, Alemã e respectivas Literaturas, "no que ellas têm de mais selecto", e da História Universal. A segunda, por sua vez, "a que aliás ajuda tambem o estudo das linguas vivas", seria representada pelo aprendizado da Matemática, Física e História Natural, preparatórios que deveriam ser exigidos para a matrícula em quaisquer Estabelecimentos de ensino superior nos Estados Unidos do Brasil (Romero, 1901: 196-197).

Em seu Plano de Estudos, de sete anos, deveriam ser obedecidos dois princípios fundamentais: a complexidade crescente das matérias e sua manutenção harmônica durante o curso, obtendo-se, dessa forma, além da conservação em estado "vivaz" dos conhecimentos adquiridos, "o respeito ao quadro hierarchico das sciencias, que serve ao desenvolvimento harmonioso e integral das faculdades intellectuais e affectivas". As matérias seriam as seguintes: Português, Latim, Matemática e Desenho (ensinadas em todos os anos do curso); Francês (do 2.º ao 7.º ano); Inglês (do 3.º ao 7.º); Alemão; Física e

Química (do quarto ao sétimo); Geografia e História Natural (do 5.º ao 7.º); História Universal (do 6.º ao 7.º) e Corografia e História do Brasil (no 7.º). O sétimo ano serviria para a repetição de matérias, devendo-se escolher os dias para esse trabalho e para o das Aulas de matérias novas:

> N'esse anno, as segundas e quartas-feiras de cada semana servirão para a repetição de portuguez, latim, francez, inglez e allemão, a uma hora cada materia: as sextas feiras para a repetição da mathematica, da physica e chimica, e da geographia. São sómente aquellas linguas e estas sciencias as unicas que, tendo começado em tempo regularmente anterior, acham-se concluidas no sexto anno e demandam as alludidas repetições (Romero, 1901: 205).

Para Romero, o estudo integral e progressivo, com Exames no fim do curso, era o sistema que mais se coadunava com a natureza do Ensino Secundário, pois no Primário os conhecimentos elementares eram facilmente assimilados, e no superior, sendo seu ensino técnico e especializado, bastava que o candidato se dedicasse às "disciplinas essenciaes". O Ensino "preparatorio", por sua vez, era uma "preparação inilludivel", devendo ser aprendido para saber, e não para esquecer, como "entre nós". Ademais, tal sistema derivava da "indole psychologica do homem", pois era ministrado em harmonia com o desenvolvimento natural das "faculdades espirituaes", além de ser uma "pratica sanccionada pela experiencia do mundo culto" (Romero, 1901: 205-209).

Embora muito se falasse em "modernos methodos, processos pedagogicos, orientação nova e outros palavrões de atordoar", o Ensino Secundário no Brasil, afirmava o autor, tinham descido, transformando-se numa verdadeira "calamidade nacional", razão por que havia baseado seu Plano no de "um dos mais importantes institutos de instrucção secundaria desta capital": o Colégio Progresso, sob a direção de M. Leslie Hentz:

> É um pensionato para meninas, onde o systema universal que defendemos é applicado pela insigne norte-americana que o dirige. Dá-se alli uma circumstancia: algumas inglezas, norte-americanas, allemãs, as estrangeiras em summa, cujo fim não é prestar exames, são educadas pelo methodo integral e, segundo nos informam, têm em geral saido do collegio de posse de uma instrucção solida e vasta (Romero, 1901: 210).

Haidar, ao tratar do Ensino Secundário feminino durante o Império, sugere que os Estabelecimentos particulares dedicados a esse tipo de instrução fundados no Brasil oitocentista, desobrigados que estavam de preparar candidatas para as Academias

Superiores, acabaram adquirindo feição própria, pois não só formavam para o magistério as Alunas que o desejassem, mas, a par dos trabalhos manuais "próprios ao sexo", desenvolviam o ensino das Ciências e das Línguas Modernas:

> A exemplo dos cursos da mesma natureza organizados na Europa, libertou-se [o ensino secundário feminino] da tradição secular que vinha consagrando o predomínio das humanidades clássicas nos estudos preparatórios, e caracterizou-se pela importância atribuída às línguas modernas e às ciências, especialmente consideradas em suas aplicações práticas (Haidar, 1972: 249).[203]

Romero também tratou dos métodos de ensino. O das Línguas Vivas, afirmava, deveria ser o mais prático possível para habilitar o Estudante a falar e escrever corretamente nos idiomas estranhos, procurando o professor familiarizá-lo com "os melhores escriptores das differentes linguas", progressivamente iniciando-os nos "principios da glottica moderna". No caso do Português, os estudos começariam pelos elementos da "phonologia e taxinomia", sendo depois abordada a "morphologia e a sintaxe", e em seguida a "semantica", para que nos últimos anos o aluno pudesse aprender todo o "processo glottologico do portuguez", tudo "á luz dos mais recentes progressos da philologia" (Romero, 1901: 212).

Do estudo do Latim seria tirado o máximo proveito, "sob o aspecto de uma gymnastica intellectual", pois o caráter sintético da língua, principalmente para os brasileiros, que falavam um "idioma analytico", obrigá-los-ia a um esforço especial, apto para vigorar os recursos e aptidões do espírito. Quanto ao estudo da História Universal, ao invés do "montão de factos mal contados", todos os seus elementos deveriam estar relacionados com "o ideal do conjuncto das evolução humana: a cultura" (Romero, 1901: 215).

O Plano projetado por Sílvio Romero buscava expungir do seio da instituição modelo de Ensino Secundário no Brasil algumas matérias intrusas, tais como a Instrução Religiosa, a Literatura Universal e o Grego, que apesar de seu caráter de Língua sintética,

[203] Segundo a mesma autora, em 1884 foi aberto um curso noturno gratuito para o sexo feminino nas dependências do Colégio de Pedro II por iniciativa de José Manoel Garcia, adotando-se um Programa mais amplo que o proposto para as escolas secundárias de meninas da França: Português, Italiano, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Matemáticas elementares, Geografia, História Geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, História do Brasil, Retórica e Poética, História Literária, Literatura Novo-Latina, Literatura Nacional, Gramática Histórica da Língua Portuguesa, Filosofia Racional e Moral, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Economia Doméstica, Legislação usual e Pedagogia (Haidar, 1972: 242).

oferecia vantagens que poderiam ser adquiridas pelo estudo do Latim. O Italiano, “a despeito do grande valor de sua litteratura”, deveria ser também excluído, pois aos brasileiros convenientemente instruídos na Língua Vernácula não seria difícil entender um “idioma novo-latino”, bem como a Retórica e a Poética, “duas antigualhas facilmente suppriveis por exercicios de composição e estylo nas classes das diversas linguas, e nas apreciações que deverão ser feitas na aula de litteratura nacional” (Romero, 1901: 198-199).

O ensaio de Romero poder ser lido como um manifesto em defesa dos Estudos Clássicos – ensinados de forma científica e baseados na Filologia, para que os alunos obtivessem, à maneira alemã, uma “cultura intellectual” – contra o que considerava uma moléstia hodierna: “a americanisação da intelligencia e do caracter”, a qual propunha uma “instrucção terra a terra, sem elevação, sem ideal, industrialistica, interesseira”, que não educava. Em sua opinião, nunca havíamos possuído, de fato, um Ensino Clássico, nem tampouco Científico, ignorantes que éramos das “Realschulen” alemãs. A nossa “mania liberalisante”, resultado de nossa pobreza de idéias, propondo-se a tudo descentralizar em nome de um mal entendido “self-government”, deveria, a seu ver, levar em conta um dos objetivos principais do ensino: a formação do “caracter nacional” (Romero, 1901: 160).

O Reitor do Internato Antonio Henriques Leal, em texto de sua autoria incluso no Livro de Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, publicado pela Tipografia Nacional em 1884, como muitos de seus contemporâneos, declarava-se perplexo diante da “pobreza franciscana de nossa bibliografia de estudos secundários”, observando, quanto aos métodos e Programas do Ensino de Línguas dos Estabelecimentos de Instrução Secundária, o seguinte:

> Convém que o ensino das línguas seja mais prático e de modo que os alunos raciocinem, escrevam, falem nesses idiomas estrangeiros durante todo o tempo da aula. Já está julgado e reprovado por todos os humanistas, e não é mais de nosso tempo o método preconizado e seguido pelos jesuítas de ensinar línguas mecânicamente, abusando da mnemônica, recheando a memória de definições, de vocábulos, de regras e sutilezas gramaticais; exigem-se agora do aluno provas de haver compreendido o texto e as explicações do professor, o exercício enfim da memória e do raciocínio consorciados, com proveito do espírito e da inteligência (apud haidar, 1972: 132-133).

Contudo, a variedade das Línguas Vivas ensinadas na instituição – Francês, Inglês, Italiano e Alemão –, bem como a exigüidade do tempo dedicado a cada uma delas, não possibilitava o desenvolvimento de um "ensino mais prático", impedindo assim que o aluno aprendesse qualquer Língua específica, como argumentava o ministro Antonio Ferreira Vianna, em seu relatório de 1889, ao comparar o Plano de Estudos do Colégio de Pedro II com o de Estabelecimentos Congêneres da Europa e Estados Unidos, onde, apesar de ser obrigatória apenas uma Língua Viva, a carga horária era muito maior, tendo os Cursos duração de oito a dez anos:

> Comparando o quadro das disciplinas que se ensinam no Collegio de Pedro II com o dos estudos de paizes adeantados da Europa, vê-se que, consideradas as divisões das mathematicas elementares como uma só materia e do mesmo modo as das sciencias physicas e naturaes e da historia e geographia, naquelle se contrahem quatorze disciplinas, quando sómente nove comprehendem os dos gymnasios allemães, dos lyceus francezes e atheneus belgas, e sómente oito os dos gymnasios e lyceus italianos. A differença procede principalmente de que lá, quando muito, só é obrigado o estudo de uma lingua estrangeira viva, ao passo que no Collegio de Pedro II se estudam quatro. Entretanto aqui as materias são distribuidas por sete annos, um dos quaes tem por fim supprir a insufficientissima instrucção primaria dos alumnos, ao passo que o curso na Italia e na Belgica é de oito annos, na Prussia e em geral na Alemanha é de nove, na França é de dez (RM, 1889: 16).

O ministro, no entanto, não se alinhava entre os que promotores do ensino científico na instituição, embora não deixasse de usar de sua retórica, pois toda sua argumentação tinha como objetivo defender o estudo das Humanidades, contrapondo à "sciencia" a "cultura", para o que sugeria inclusive um retorno à primitiva organização do Colégio, "mantendo os principios scientificos que a ela presidiram". A seu ver, não era lícito prescindir de uma ou duas das Línguas Vivas, "attentas as condições do nosso estado social e a nossa minguada litteratura scientifica e de imaginação":

> Devemos respeitar os direitos da sciencia na obra da educação, mas é preciso promover particularmente a cultura. Não ha mais bella fonte de elevação moral, melhor escola de preparo viril para a vida social do que o estudo das humanidades, o contacto com a antiguidade, com essa antiguidade cheia de grandes exemplos, os quaes todos, na phrase do grande orador romano, estariam sepultados nas trevas, si os não illuminasse a luz das lettras (RM, 1889: 14).

Conforme Ferreira Vianna, era preciso coordenar "racionalmente" os estudos, "segundo ensina a pedagogia", conferindo aos Programas uma forma concêntrica que

pudesse reconduzir o aluno ao circuito já percorrido, de grau em grau, desdobrando os cursos de Ciências de modo que chegassem até a Filosofia, onde seriam de novo considerados resumidamente. Para tanto, argumentava, deveria ser evitada a sobrecarga intelectual adotando-se flexíveis e adequados "processos didacticos":

> Assim realisar-se-á incontestavel progresso: o sucessivo abandono dos estudos no fim de cada anno, verdadeiro curso *in futuram oblivionem*, os sucessivos exames finaes, que obrigam á exclusiva preoccupação do exame, frisantissima negação do conceito da escola secundaria, serão substituidos pelos beneficios da educação harmonica, instituida á luz dos principios scientificos, pelos beneficios do exame terminal, do exame do bacharelado, que não versará sobre a massa dos conhecimentos accumulados durante muitos annos de estudos, mas consistirá em provas apropriadas á verificação da cultura do alumno, verdadeiro objecto do ensino secundario (RM, 1889: 14).

As opiniões do ministro baseavam-se no relatório do ano anterior elaborado por uma comissão eleita pelo pessoal docente do Internato do Imperial Colégio para que desse parecer a respeito da "reforma do bacharelado". Tendo a congregação proposto que tal reforma se fizesse de modo diferente, mantendo-se o sistema de passagem de uns para outros estudos no fim do ano, bem como dos correlativos Exames Finais, o "illustre professor Tautphoeus ofereceu um "acôrdo" em relação ao trabalho dos colegas, voltando a defender "a simultaneidade dos estudos". Esse "acôrdo", reproduzido no relatório de Ferreira Vianna, colocava a questão nos seguintes termos:

> O plano de estudos, sobre o qual a Congregação foi agora convidada a dar seu parecer, distingue-se das muitas reformas anteriores, que este Collegio soffreu depois que se começou a alterar o plano de sua instituição primitiva, pela adopção de um principio que era expressamente anunciado como uma das bases da organisação dos estudos, e cujo abandono foi, segundo a minha opinião, a principal causa da decadencia scientifica deste Collegio, a saber: a simultaneidade dos estudos e a simultaneidade dos exames finaes feitos todos no fim do 7.º anno, e constituindo em seu conjunto o exame do bacharelado, pelo qual o candidato approvado em todas as materias obtinha seu grau litterario (RM, 1889: 15).

De acordo com o professor, o Plano primitivo do Colégio, que vigorou durante vinte anos, fez com que muitos de seus antigos estudantes ocupassem hoje "posições eminentes", ao contrário dos parcos resultados obtidos depois da adoção do "funesto systema do fracionamento dos estudos", o qual fora introduzido não em virtude de um "novo principio pedagogico", mas da fraqueza de diversos ministros, movidos por considerações

mesquinhas a respeito da concorrência com os Estabelecimentos particulares. Tal mesquinhez, argumentava Tautphoeus, constituía um erro deplorável, pois o motivo principal da criação daquela instituição havia sido "estabelecer um fóco de estudos litterarios", independente da maior ou menor afluência dos alunos, no intuito de conservá-lo em uma "altura litteraria e scientifica" superior ao nível geral da Instrução Secundária, "dada até então, salvo algumas aulas públicas destacadas, unicamente em collegios particulares" (RM, 1889: 15).

Para solucionar o impasse, o ministro propunha que o número de anos do curso se elevasse a oito, exigindo-se na matrícula as habilitações que então se ensinavam no primeiro ano. Quanto aos candidatos aos cursos superiores ou às "carreiras industriaes", Ferreira Vianna sugeria a criação de Institutos nos quais uns e outros pudessem ter a instrução adequada. Contudo, tais Institutos, especialmente os dedicados à indústria, não poderiam ser confundidos com os Estabelecimentos de ensino profissional e técnico, uma vez que seriam organizados sob os princípios que se vinculavam com o "verdadeiro conceito das escolas médias", avaliando as habilitações dos candidatos não mediante "provas avulsas", mas por meio de "exames de madureza". A reforma, para ser completa, precisava ainda atender a um problema dos mais urgentes: a formação dos professores do Ensino Secundário:

> Considerando a organisação dos institutos secundarios, mostram autorisados pedagogistas que nenhuma outra fórma escolastica demanda maior preparação em quem deve ensinar, e por isto estranham que daquelles que pretendem o diploma de professor de instrucção primaria elementar se exija o exame de pedagogia, assim como que, para tornar effectiva a missão dos professores primarios, se instituam conferencias pedagogicas, quando, importando muito mais á escola secundaria do que á escola primaria a preparação scientifica para o ensino, não se requer, quanto ao magisterio secundario, nem mesmo o conhecimento da sciencia da educação, que por si só não constitue preparo para esse magisterio (RM, 1889: 18).

Assim, urgia criar duas Faculdades de Ciências e Letras no Brasil[204], uma ao Norte e outra ao Sul, pois já era tempo de satisfazer a antiga aspiração de dotar o Império com "a suprema instituição do ensino universitario", proporcionando ao país os benefícios do

[204] Segundo o ministro, nas Faculdades de Ciências e Letras européias, "que são os viveiros do professorado", a Pedagogia não tinha a importância que lhe competia. Do mesmo modo, as "escolas de applicação" anexas a algumas daquelas instituições não constituíam "o orgão da função didactica da universidade" (RM, 1889: 18).

progresso da Ciência, bem como “a infiltração do espirito scientifico” em todos os ramos da Instrução Pública, para que o Império ocupasse um lugar de honra no “mundo civilisado” (RM, 1889: 18).

Com o intuito de substituir o caráter excessivamente humanístico, ou literário, dos Estudos Secundários por um espírito científico, mais aos moldes do positivismo comtiano, Benjamin Constant, com o Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890, expediu um novo Plano de Estudos para o Colégio de Pedro II – que passou a chamar-se Ginásio Nacional, pelo artigo 25 do Decreto n. 981, de 8 de novembro do mesmo ano, que por sua vez referia-se ao Estabelecimento como “antigo Instituto Nacional de Instrucção Secundaria”. Com o artigo quinto da nova lei, o Francês assumiu a primazia entre as Línguas Vivas, pois somente ela permaneceu obrigatória, podendo o aluno escolher entre o Alemão e o Inglês para ser examinado no quinto ano do curso. Seu Programa – válido para as outras Línguas Vivas –, abrangia “gramática elementar, leitura, tradução e versão fáceis e exercício de conversação” no terceiro ano, “revisão da gramática, leitura, tradução de prosadores fáceis e exercícios de versão e conversação” no quarto ano, e “tradução de autores mais difíceis”, além de “leitura, versão e conversação”, no quinto. Foram também extintas as Cadeiras de Italiano, Filosofia e Retórica, assim como o estudo das Literaturas Estrangeiras (CLB, 1890e).

Mesmo alcançando estatuto literário e depois prático nos Planos de Estudos do Colégio de Pedro II e dos Estabelecimentos de Instrução Secundária que o tomavam como modelo, a preponderância dos Exames de Preparatórios e a regulamentação de novas profissões fizeram com que o ensino das Línguas Vivas, em sua maior parte, permanecesse limitado à sua finalidade instrumental, que, adquirindo novo sentido, passou a vincular-se à habilidade necessária para a aprovação naqueles Exames. A terceira e última parte deste trabalho buscará identificar o papel da exigência do conhecimento daquelas Línguas na formação de novas profissões no Império.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.[*]

PARTE III

LÍNGUAS VIVAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IMPÉRIO

[*] Segundo parágrafo do "Conto de escola" (1896), de Machado de Assis (2000: 31).

1. INTRODUÇÃO

Como lamentava Antonio d'Almeida Oliveira no início da década de 1870, eram poucas as opções profissionais existentes no Império para aqueles que tinham meios de ingressar num curso superior e concluí-lo: poderiam ser Legistas, encaminhando-se na política, magistratura ou advocacia[205], padres, médicos ou engenheiros, militares ou civis, havendo ainda a possibilidade de ingressar na carreira comercial, farmacêutica, no magistério – Secundário, se Bacharel, ou superior, se Doutor – e no serviço público. Em todas essas profissões, o conhecimento das Línguas Vivas, especialmente do Francês e do Inglês, era obrigatório, seja como matéria regular dos Planos de Estudos, seja como requisito de matrícula, constituindo assim uma espécie de saber especialmente destinado a uma classe privilegiada de pessoas: aquelas que seriam ativas no processo de formação do Estado Imperial.

A partir da década de sessenta, algumas outras profissões foram sendo regulamentadas por lei, passando a exigir em seus concursos de admissão o conhecimento das Línguas Vivas, juntamente com o da Língua Nacional. Tais foram os casos dos lugares das Tesourarias de Fazenda, dos Agrimensores, Amanuenses, Engenheiros de Minas, Secretários das instituições literárias ou científicas – bibliotecas, Colégios, faculdades, jardins botânicos, observatórios, Gabinetes, etc – e vários ofícios de Justiça.

Aos Artistas formados na Academia das Belas Artes, exigiu-se o conhecimento das Línguas Vivas somente a partir do Decreto n. 983, de 8 de novembro de 1890 (CLB, 1890e), dando novos Estatutos ao Estabelecimento, o qual passou a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes. Quanto aos Intérpretes e Tradutores juramentados das Praças do Comércio, embora a profissão fosse regulamentada, sua formação não chegou a ser objeto de lei, motivo pelo qual seus lugares eram preenchidos por nomeação, e não por concurso público.[206]

[205] Conforme os dados apresentados por Carvalho (2003: 95-117), entre os membros da Câmara e do Senado, a partir da década de quarenta, época da formação das primeiras turmas dos Cursos Jurídicos brasileiros, há uma predominância de magistrados em relação às demais profissões, com uma ascensão, no final do Império, dos advogados.

[206] Com relação aos professores da Instrução Secundária, cuja formação não foi objeto de lei durante o Império, os principais aspectos de seu processo de profissionalização foram comentados na segunda parte deste trabalho. Quanto aos do Ensino Primário, segundo Haidar (1972: 236): "Na Côrte, anteriormente à instalação da Escola Normal em 1880, os poderes públicos só ofereceram às crianças e adolescentes do sexo

No intuito de identificar o papel e o significado da exigência do conhecimento daquelas Línguas em tais profissões, esta terceira e última parte do trabalho faz um mapeamento da legislação referente à matéria para que possam ser avaliadas suas implicações no processo de institucionalização do seu ensino no país. Embora tenha alcançado um estatuto literário e depois até científico, ou "pratico", nos Planos de Estudos do Colégio de Pedro II e dos Estabelecimentos de Instrução Secundária – principalmente os Internatos – que o tomavam como modelo, a preponderância dos Exames Gerais de Preparatórios e a regulamentação daquelas profissões fizeram com que tal ensino, em sua maior parte, permanecesse limitado à sua finalidade instrumental, que assumiu, dessa forma, um novo aspecto.

Antes, o conhecimento das Línguas Vivas justificava-se como uma importante via de acesso às "luzes do seculo", que se confundiam com o que se entendia por "Sciencia". Dessa forma, as finalidades do ensino podiam ser claramente definidos pela necessidade de entendimento e tradução dos Compêndios estrangeiros usados nas Aulas e Cursos superiores, como no período joanino, embora a Decisão de 1809 procurasse dotá-las de um estatuto cultural. Agora, porém, tal conhecimento valia por si só, seja como matéria literária, na qual a Literatura era parte do ensino da Língua, seja como meio de comunicação do pensamento, passando seu caráter instrumental a vincular-se às habilidades necessárias à aprovação nos Exames de Preparatórios.

Assim, mesmo que alguns professores se dedicassem com afinco ao ensino da Língua Francesa ou Inglesa, como pedia a legislação referente à Instrução Secundária – isto é, ao Colégio de Pedro II –, em Liceus, Aulas Públicas ou particulares, ou fossem bem sucedidos lecionando para senhoras elegantes, como o norte-americano Jasper Harben, o mercado era muito maior para aqueles que ensinavam os rudimentos gramaticais das várias Línguas exigidas naqueles Exames – Latim, Francês, Inglês e Português, a partir da década de setenta –, como o cônego Manuel da Costa Honorato (1838-1891), Bacharel em Direito, responsável pela Cadeira de Retórica do Colégio de Pedro II, autor de uma *Sinopse de poetica nacional* (1859) – que se tornou, em sua quarta edição, de 1879, um *Compendio de*

---

feminino a instrução primária do 1.º grau. Nas províncias, as escolas normais que se criaram a partir da reforma constitucional descentralizadora, em geral, franquearam suas portas à população escolar feminina. A instrução oferecida por tais estabelecimentos, cujo número só principiou a ampliar-se a partir da década de 70, via de regra, entretanto, não chegou a ultrapassar o nível primário superior".

retórica e poetica – e professor particular de Preparatórios, tal como se apresentava em anúncio de 1878 do Almanaque Laemmert (AL, 1878).

Já em 1874, Honorato havia publicado uma *Synopse da grammatica ingleza* "extrahida de diversos autores" e dedicada ao "Illm. Sr. Dr. Vicente Pereira do Rego: ex-professor da lingua ingleza do antigo Lyceo Pernambucano, e lente cathedratico do 5.º anno da Faculdade de Direito do Recife", e ao "Illm. Sr. João Luiz Keating – director de secção da Secretaria de Estado dos Negocios Estrangeiros e repetidor das linguas ingleza e franceza do Imperial Collegio de D. Pedro II, como signal de amizade" (Honorato, 1874: iii).

No prefácio, o autor relata uma curiosa história sobre a origem do livro. Tudo havia começado em 1859, quando, tendo se matriculado na Faculdade de Direito do Recife, aproveitou as horas vagas para compor um "Diccionario de Pronuncia Ingleza Figurada para o portuguez", reunindo para isso uma coleção dos melhores dicionários e gramáticas conhecidas. Sem dinheiro para imprimi-lo, requereu à Assembléia Geral Legislativa, em 1861, um auxílio para sua publicação, constando dessa petição a assinatura dos melhores professores da Língua Inglesa da Provincia de Pernambuco: os Doutores Vicente Pereira do Rego, Antonio de Vasconcellos, Menezes de Drummond e José Soares de Azevedo. Não obtendo sucesso em seu requerimento, conduziu os originais do dicionário ao meio da sala de sua casa, colocou-os em pilha e chamou os irmãos para assistirem o "auto de fé" do fruto de tantas noites roubadas:

> Não reduzi, porém, a cinzas, na mesma occasião, a Grammatica, que fizéra preceder ao Diccionario, porque não encontrei-a; mas, encontrando-a depois, julguei melhor guarda-la para lembrança da primeira decepção litteraria da minha vida; e, como as traças podiam consumir esse resto, porque quase só ellas sabem festejar e apreciar as letras no Brasil, resolvi agora dar á luz da publicidade esta Synopse para que algum exemplar, que escapar das traças, possa servir de incentivo aos jovens que ainda se preparão com empenho para a vida illusoria que almejão (Honorato, 1874: v).

O cônego pernambucano afirmava que não tinha pretensões literárias com a publicação do seu Compêndio, pois o seu intuito era satisfazer os anseios da mocidade brasileira, a qual se preparava "homeopathicamente" para os Exames de Preparatórios, apreciando apenas os pontos resumidos das matérias que estudava. Tal era o motivo que o

fazia oferecer-lhe também uma dose homeopática, destinada principalmente àqueles que ainda não haviam prestado o "exame da lingua ingleza" (Honorato, 1874: vii).

O opúsculo compõe-se de vinte pequenos capítulos abordando vários elementos da Gramática Inglesa, que é definida pelo autor como "a arte de fallar e escrever correctamente" e dividida em quatro partes: 1) ortografia, referente às letras; 2) prosódia, às sílabas; 3) etimologia, às palavras; 4) e sintaxe, às orações. No Capítulo VI, dedicado à prosódia, Honorato insere uma "Nota de Mr. Robertson":

> Não presumimos haver dado tratado completo sobre o accento tonico; a experiencia nos tem mostrado que regras minuciosas e multiplicadas nunca se aprendem; todavia, conhecer-se-ha pela pratica que estas oito regras são sufficientes para as palavras mais usadas, e são sujeitas a poucas excepções. Porém remettemos os que desejarem aprofundar esta materia, para os tratados especiaes (Honorato, 1874: 22).

O caso do cônego Manuel da Costa Honorato não era exceção, pois grande foi o número dos Professores Públicos e particulares que ensinaram Latim, Português, Francês e Inglês em cursos destinados a preparar candidatos para os Exames Gerais, como se pode ver nos anúncios do Almanaque Laemmert da segunda metade do século XIX. Da mesma forma, o mercado editorial mostrava-se muito receptivo a Compêndios de Línguas que prometiam ensinar em pouco tempo os rudimentos gramaticais necessários à tradução para a Língua Portuguesa dos trechos selecionados de autores franceses ou anglo-americanos. Tal era o caso da *Grammatica theorica e pratica da lingua ingleza ou methodo facil para aprender a lingua ingleza* (1878), obra de P. Sadler "mui particularmente calculada para facilitar a traducção do portuguez em inglez e do inglez em portuguez, e que põe a lingua ingleza ao alcance de todas as idades e de todas as intelligencias", "accommodada ao uso dos que fallam a lingua portugueza por Jacintho Cardoso da Silva", Diretor do Ginásio de Botafogo, conforme a folha de rosto do livro (Sadler, 1878).

Outro Compêndio muito usado pelos candidatos aos Exames de Preparatórios da Língua Inglesa era a *Nova grammatica pratica da lingua ingleza* "accommodada para o uso das escolas publicas e particulares comprehendendo na orthoepia lições progressivas de leitura e seguida de exercicios praticos sobre a etymologia e syntaxe", de Jacob Bensabat. Publicada pela primeira vez em 1874, em Lisboa, a obra teve uma terceira edição revista e corrigida pelo autor dez anos depois, com os direitos de reimpressão cedidos ao Sr. José

Avelino de Menezes Cardoso, “subdito brazileiro”. A folha de rosto traz as seguintes informações a respeito de Bensabat: autor do *Novo diccionario da lingua inglesa*; de uma *Grammatica inglesa* teórica e prática; de um Curso completo de exercícios sobre a etimologia e sintaxe da mesma Língua; de um novo Método prático para aprender a ler, escrever e falar a dita Língua; um Método de leitura e tradução francesa, “etc”. No prólogo da primeira edição, assim justifica o autor a sua publicação:

> O benigno acolhimento que a nossa gramatica ingleza theorica e pratica tem tido em Portugal e no Brasil desde que sahio a lume em 1862, e a esperança que sempre tivemos, no meio das fadigas commerciaes que nos rodeiam, de que um dia nos achariamos em estado de poder satisfazer aos desejos que nos tem sido manifestados em diversas epochas por pessoas competentes, de ver este nosso trabalho, sem perder nada do que lhe é essencial, um pouco mais reduzido na materia, e a todos os respeitos mais accommodado aos estudantes de inglez que frequentam as escholas publicas e particulares, e que, durante o anno lectivo, se preparam a exame n’esta disciplina, nos induzio, depois de maduro estudo, a confeccionarmos de novo a presente grammatica, resumindo mais as materias nas diversas partes de que ella se compõe, e sem excluirmos nada que a podesse tornar incompleta, ou que fosse essencial aos que se dedicam a este estudo, adaptando-a quanto possivel ao que está determinado como lei no programma dos lyceus do reino (Bensabat, 1884: v).

Na parte dedicada à Ortoépia, o autor acreditava fazer uma “innovação importante”, proporcionando ao aluno os meios de adquirir com facilidade “as regras praticas da leitura ingleza”. Seu objetivo era tornar mais agradável o árido estudo da pronúncia, com suas complicadas regras e exceções, impossíveis, a seu ver, de serem aplicadas numa leitura corrente. Se alguns professores, para resolver o problema, dispensavam os principiantes de todas as regras rudimentares de leitura, obrigando-os a adquirir pela prática os sons da Língua auxiliados apenas pelo ouvido, sua estratégia era apresentar a matéria com regras fáceis e lições graduadas, para que o principiante, passo a passo, “e com conhecimento de causa”, vencendo as primeiras dificuldades, aos poucos pudesse ler correntemente “os trechos que em breve vai traduzir” (Bensabat, 1884: vii).

Os exercícios referentes à etimologia, sintaxe e Construção, nos quais todas as lições são ilustradas, “afim de pôr em pratica as regras grammaticaes antecedentes, e de encaminhar o estudante na conversação”, o autor procurou alternar o estilo familiar com o didático, tendo todo o cuidado para não ofender – ainda que involuntariamente – a moral e os bons costumes. Bensabat não é nem um pouco modesto quando trata de vender o seu produto, mostrando-se animado pela esperança de que sua *Nova grammatica*, “com os

aperfeiçoamentos nella introduzidos, e pela barateza do seu preço", fosse bem acolhida e adotada nas Escolas Públicas e Particulares de Portugal e do Brasil, algo não realizado, imerecidamente, segundo afirmava, pela sua *Grammatica theorica e pratica*:

> Acrescentaremos que não é com uma ostentação vã que nos exalta indiscretamente, mas antes com um prazer inefavel, que olhamos retrospectivamente para o passado desde 1862, em que primeiro démos a publico a nossa Grammatica Ingleza, contemplando a satisfação de auctor, que durante todo este tempo nenhuma outra veio substituir esta, e ainda menos preencher a lacuna que esta, a nosso ver, veio preencher no estudo da lingua ingleza em Portugal e no Brazil, acolhida como ella tem sido em muitos collegios, e em alguns dos lyceus do reino que a honraram adoptando-a para uso d'aquelles que estudam esta lingua (Bensabat, 1884: vii-viii).

Como se vê, o mercado para o ensino das Línguas Vivas, no Brasil da segunda metade do século XIX, era muito mais rentável quando voltado para o Exame Geral de Preparatórios, tanto no que diz respeito à profissão docente quanto à produção e consumo de Compêndios, como sugerem as diversas Seletas francesas e inglesas publicadas no período. Com a regulamentação das novas profissões que exigiam em seus concursos de admissão o conhecimento daquelas Línguas, tal mercado passou a solicitar métodos mais rápidos e eficazes para seu ensino, os quais se apresentavam com um caráter claramente utilitário.

Ao tratar do que considera as principais tendências do desenvolvimento do ensino de Línguas no século XIX, Howatt (1988: 129-130) notou que, ao lado de uma história da gradual integração das Línguas Vivas no "currículo da escola secundária moderna" ("modernized secondary school curriculum"), há também uma história, muito menos contada, da expansão do mercado para o ensino utilitário das Línguas, relacionado às necessidades e interesses práticos de um período em que as nações européias travavam – ou impunham, diplomaticamente ou pela violência – contatos comerciais cada vez mais freqüentes entre si e com países de outros continentes. De acordo com o autor inglês, as escolas e universidades não tiveram interesse nesse tipo de ensino, no que menciona os exemplos da Alemanha, em que a prioridade era formar pessoal altamente qualificado para o serviço público, e da Inglaterra, onde o interesse se concentrava nas implicações sociais da Educação adequada para um "gentleman".

Mesmo com o descrédito das instituições oficiais de ensino, a evidência de que um "mercado utilitário" para os Compêndios de Línguas de fato existiu – inclusive no Brasil –, como argumenta o mesmo Howatt, pode ser atestada pelo enorme sucesso alcançado por autores como os alemães Franz Ahn (1796-1865) e H.G. Ollendorff (1803-1865), cujos métodos, escritos nas principais Línguas européias, foram inúmeras vezes reeditados em quase todo o mundo.

Ahn produziu seu primeiro Compêndio em 1827, um "French Reader" para estudantes alemães, publicando dois anos depois uma *Neue holländische sprachlehre* ("Nova gramática holandesa") que alcançou seis edições. Em 1834, obteve seu maior sucesso editorial com a publicação de um Curso de Francês, o qual prometia ser "novo, prático e fácil". Nos próximos vinte anos, foram impressas versões do mesmo método para o Alemão, Inglês, Espanhol, Italiano, Russo e para as Línguas Mortas – Grego e Latim. Seu alvo principal era o estudante particular, ou autodidata, para quem uma descrição gramatical e uma abordagem bilíngüe era essencial. O método mostrava-se de fato bem "fácil": depois de uma breve introdução sobre pronúncia, as pequenas lições eram organizadas numericamente, cada qual trazendo um resumo gramatical, um pequeno vocabulário e uma série de frases e orações para serem traduzidas (Howatt, 1988: 140).

Ollendorff, por sua vez, publicou seu *New method of learning to read, write and speak, a language in six months...* ("Novo método para aprender a ler, escrever e falar uma língua em seis meses") em 1843, ensinando Alemão a falantes de Francês e Inglês. Nos anos seguintes, publicou Cursos adaptados ao ensino do Francês, Italiano, Inglês e outras Línguas, inclusive Clássicas, como Grego e Latim. Para Howatt (1988: 141), Ollendorff deve ter realizado uma operação editorial internacional de larga escala, pois todos os seus Compêndios eram publicados por ele mesmo em Paris, cada cópia sendo individualmente assinada e numerada. Nos outros países, as adaptações eram devidamente autorizadas.

Os Compêndios de Ollendorff apresentam dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à sua teoria de que cada pergunta contém em si mesma sua resposta, o que justificava todos os exercícios, baseados que eram em perguntas e respostas, e o segundo relaciona-se ao fato de que ele foi o primeiro autor a organizar seriamente, de maneira progressiva e gradual, o conteúdo de cada lição. No prefácio da edição francesa, transcrito numa quarta edição portuguesa do *Novo methodo para aprender a ler, escrever e fallar a*

Lingua Ingleza em seis mezes (1888), "adaptado ao uso dos portuguezes e revisto, corrigido e augmentado por J. L. Hartt Milner, professor de linguas", Ollendorff escreve sobre o sucesso do método:

> Um sucesso tão brilhante como rapido assignalou a apparição d'este methodo. Dezenove edições successivas, esgotadas em pouco tempo, dispensam-nos de demonstrar de novo a utilidade d'esta obra. Diremos apenas aos que não teem conhecimento d'estes trabalhos, que todos os methodos ensaiados até agora para o ensino das linguas deixavam sempre alguma cousa a desejar: uns ensinavam a ler uma lingua, mas não ensinavam a escrevel-a; outros ensinavam a lel-a e a escrevel-a, mas não a falal-a. Ora, dos tres fins a que se deve propor qualquer methodo, este ultimo é sem duvida o mais essencial. Graças a uma longa experiencia no ensino e a constantes reflexões, o auctor soube attingir este triplice alvo (Ollendorff, 1888: iii).

A diferença fundamental que distinguia seu Compêndio dos demais, segundo afirmava, residia no fato de que o seu era ao mesmo tempo teórico e prático, bastando que o aluno fizesse as seis primeiras lições sob a direção de um bom professor para depois prosseguir sem o seu auxílio. Os pais e as mães de família, acrescentava, poderiam, mesmo sem conhecer a Língua, ensinar seus primeiros elementos aos filhos. Uma boa pista para vislumbrarmos o desenvolvimento de uma Lição de Inglês sob o seu método nos é dada num Aviso endereçado aos professores:

> Cada lição dictar-se-ha aos estudantes, e estes serão obrigados a pronunciar as palavras á medida que lh'as dictarem. Convém que o professor exercite depois os estudantes, propondo-lhes quesitos em todos os sentidos possiveis. Cada lição comprehende tres operações; principia-se por examinar os themas de alguns dos estudantes mais attentos, fazendo-lhes perguntas analogas ás que vão indicadas nos themas; depois dicta-se-lhes a lição seguinte; emfim, ter-se-ha cuidado de lhes propôr novos quesitos baseados sobre todas as lições anteriores. Póde-se, conforme o gráo de intelligencia dos estudantes, dividir uma lição em duas, ou reunir duas lições em uma só (Ollendorff, 1888: 2).

Em 1871, foi publicado pela Tipografia Universal dos irmãos Laemmert, no Rio de Janeiro, um *Systema pratico e theorico para aprender a ler, escrever e fallar com toda a perfeição a lingua ingleza em 50 lições* "conforme o methodo de Ollendorff", escrito por Nicoláo James Tolstadius, Bacharel em Letras e Professor de várias Línguas e Ciências "habilitado pelo Conselho Superior de Instrucção Publica de Lisboa e pela Inspetoria Geral de Instrucção Primaria e Secundaria da Côrte do Rio de Janeiro", conforme a folha de rosto do livro, e dois anos depois saiu, editado por Serafim José Alves, na mesma cidade, o *Novo*

methodo practico e facil de aprender a lingua ingleza “segundo os principios de F. Ahn”, “modificado e adaptado á lingua portugueza por Pacheco Junior”.

2. As Línguas Vivas nos Exames Gerais de Preparatórios

Os Exames Gerais de Preparatórios, como já foi dito, foram instituídos pelo Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, assinado pelo ministro Couto Ferraz, que no seu artigo 112 determinou que os Discípulos das Aulas e Estabelecimentos Particulares de Instrução Secundária fossem admitidos todos os anos, no mês de novembro, a Exames Públicos por escrito das matérias requeridas como Preparatórios à admissão nos cursos superiores.

Entre os prêmios dos alunos que se destacassem nos Exames estavam a isenção de direitos de matrícula no Colégio de Pedro II para tomar grau de Bacharel em Letras, se quisessem (§ 1.º), a mesma isenção nas Academias de ensino superior (§ 2.º) e a preferência de admissão no Imperial Colégio como Repetidores (§ 3.º), sendo as notas conferidas as seguintes: “approvado”, “approvado com distincção” e “repprovado”. O legislador, no artigo seguinte, abria a possibilidade de, “para o futuro”, serem estendidos os concursos aos Exames de todas as matérias do Colégio de Pedro II, assegurando aos donos de Estabelecimentos e professores particulares, no artigo 114, a publicação dos nomes dos alunos premiados e aprovados, com a declaração do Colégio ou Aula em que tivessem aprendido (CLIB, 1854).

No mesmo ano, saíram os novos Estatutos dos Cursos Jurídicos baixados com o Decreto n. 1.386, de 28 de abril, constituindo-os em Faculdades de Direito com um Curso de cinco anos cada qual. Com relação requisitos de matrícula, nenhum aluno seria admitido sem que se mostrasse habilitado no conhecimento das Línguas Latina, Francesa e Inglesa “e nas seguintes materias”: Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, Retórica e Poética – esta exigida pela primeira vez – e História e Geografia (art. 53). A prova de tais habilitações, conforme o artigo seguinte, seria dada com a apresentação do diploma de Bacharel em Letras pelo Colégio de Pedro II ou do título de aprovação obtido nos concursos anuais da capital do Império, na forma do artigo 112 do Regulamento de 17 de

fevereiro, ou ainda da certidão de aprovação em Exames perante os professores das Aulas Preparatórias de qualquer uma das Faculdades (CLIB, 1854).

Com o Decreto n. 1.387, da mesma data, foram baixados os novos Estatutos das Faculdades de Medicina. O artigo 82 estabeleceu, para cada curso oferecido pelas Faculdades, habilitações diferentes. Assim, para o Curso Médico, de seis anos, seriam exigidos Exames de Latim, Francês, Inglês, História e Geografia, Filosofia Racional e Moral, Aritmética, Geometria e Álgebra até equações do primeiro grau; para o Farmacêutico, de três anos, os Exames deveriam ser de Francês, Aritmética e Geometria; e para o Obstetrício, de dois anos, o candidato deveria mostrar-se habilitado em Leitura e Escrita, nas quatro operações da Aritmética e em Francês. Os Exames seriam feitos perante Professores Públicos designados pelo governo na Corte e pelo Presidente da Província na capital da Bahia (art. 83), estando deles isentos os que apresentassem diploma de Bacharel em Letras ou o titulo de aprovação dos Exames Gerais da Corte ou nas Faculdades, de acordo com o artigo 86 (CLIB, 1854).

Ao tratar da instrução superior, em seu relatório de 1854, Couto Ferraz mostrava-se preocupado com a questão da habilitação do pessoal administrativo, apontando duas lacunas nas reformas que acabara de executar. A primeira era a ausência de um Conselho que "chamaria a um centro" todos os Estabelecimentos daquela ordem, e a segunda era a falta de um curso especial destinado à formação do pessoal administrativo, para o que propunha a divisão das Faculdades de Direito de modo que uma se dedicasse somente à formatura de Ciências Sociais e outra à de Ciências Sociais e Jurídicas:

> Este curso deverá ser de futuro estabelecido na Côrte, e composto das cadeiras de sciencias sociaes, ás quaes se annexarão outras, que se julgarem indispensáveis. Terá por fim habilitar os que nelle se formarem para aquella carreira, e consequentemente para os cargos, em que não é necessario um conhecimento particular das sciencias juridicas (RM, 1854: 67).[207]

Em 1855 saiu o Decreto n. 1.568, de 24 de fevereiro, com o Regulamento Complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito, expedido na conformidade do § 3.º do artigo 21 do Decreto n. 1.386, de 28 de abril do ano anterior. De acordo com a nova lei,

[207] Somente em 1865, quando Liberato Barroso reformou os Estatutos das Faculdades de Direito pelo Decreto n. 3.454, de 26 de abril, tais Faculdades foram divididas em duas seções: uma de Ciências Jurídicas, de quatro anos, e outra de Ciências Sociais, de três (CLIB, 1865b).

os Exames de Preparatórios seriam feitos sobre pontos tirados à sorte pelo primeiro Estudante de cada turma. Para tal fim, os professores das Aulas Preparatórias entregariam na Secretaria da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, até o último dia do mês de outubro, o número de pontos marcado pelo Diretor, organizando-os dentre as matérias das respectivas Cadeiras (art. 7.º). Os Exames de Latim, Francês e Inglês, conforme o artigo nono, constariam de uma versão escrita para Português de um trecho em prosa e de outro em verso ditados ao Examinando, segundo o ponto que tirassem, sendo também os estudantes examinados na leitura e análise gramatical de parte do ponto em prosa e na medição de versos, no caso do Latim. O artigo 14 estabelecia que as provas seriam feitas sem auxílio algum externo, exceto as de Línguas, nas quais poderiam ser ministrados aos Examinandos os livros com os pontos dados para tradução e os respectivos dicionários. Tais livros, segundo o artigo 32, seriam os mesmos aprovados para os Exames Gerais da capital do Império (CLIB, 1856).

No mesmo ano, a 10 de maio, o Decreto n. 1.601 mandou executar Instruções para os Exames Gerais de Preparatórios, estabelecendo para isso o modo pelo qual o Conselho Diretor deveria preparar o Programa de Pontos. Para os Exames de Latim (art. 4.º, § 1.º), tais pontos deveriam ser extraídos dos "autores classicos mais difficeis", os quais seriam vertido para o Português. Nos de Francês e Inglês (art. 4.º, § 2.º), os pontos sairiam dos "autores de melhor nota", compreendendo também trechos de prosadores nacionais que seriam vertidos para a Língua de que se fizesse Exame. O artigo sétimo estabelecia uma prova oral, que nos Exames de Língua versaria sobre leitura e gramática, além da medição dos versos, no caso do Latim. O legislador esperava que, no prazo de três anos (art. 14), também os Exames de Filosofia e Retórica fossem orais (CLIB, 1856).

Em 1856, o mesmo ministro assinou o Decreto n. 1.764, de 14 de maio, aprovando o Regulamento Complementar dos Estatutos das Faculdades de Medicina, na forma do artigo 29 do Decreto n. 1.387, de 28 de abril de 1854. Os Exames de Preparatórios (art. 332), a partir de então, seriam feitos perante dois Examinadores para cada matéria e julgados por uma Comissão formada pelos dois referidos Examinadores, o Diretor da Faculdade, um Lente pelo Diretor designado e uma pessoa nomeada pelo Presidente da Província, que também nomearia os Examinadores (art. 333). O artigo 334 mandava que os pontos dos Exames fossem formulados pelo Diretores das Faculdades, ouvidos, se

julgassem conveniente, os Professores Públicos da Instrução Secundária das capitais de cada Província (CLIB, 1857a).

Dois anos depois, pelo Decreto n. 2.283, de 20 de outubro, assinado pelo Presidente do Conselho e Ministro do Império Marquês de Olinda, foram aprovados os Estatutos do Instituto Farmacêutico do Rio de Janeiro, cujo objetivo, conforme o artigo primeiro, era "promover por todos os meios a seu alcance o progresso e desenvolvimento da Pharmacia em toda a sua extensão". Um dos meios, de acordo com o § 6.º, era fundando uma Escola onde se proporcionasse aos Pensionistas do Instituto o estudo dos Preparatórios exigidos para o Curso de Farmácia na Faculdade de Medicina: Francês, Aritmética e Geometria, com professores habilitados perante o Conselho de Instrução Pública, como determinava o artigo 48 (CLIB, 1858).

Em 28 de agosto de 1862, o Marquês de Olinda baixou um Aviso endereçado ao Vice-Diretor da Faculdade de Medicina da Corte declarando que os "exames de sufficiencia" requeridos por estrangeiros para o exercício, no Império, de "qualquer dos ramos da arte de curar" poderiam ser feitos em Latim, Francês "ou outra lingua das mais vulgarisadas". O Vice-Diretor, em ofício de 31 de maio do mesmo ano, tinha pedido a Sua Majestade o Imperador que fosse aprovada a deliberação tomada em congregação, alegando que tal medida seria muito conveniente e necessária em benefício da Saúde Pública. O ministro, em nome do Augusto Senhor, declarava que, não havendo no Regulamento Complementar qualquer disposição sobre a Língua em que deveriam ser feitos os Exames de Suficiência, se observasse "a pratica até hoje seguida" (CLIB, 1862b).

Em 23 de dezembro de 1867, porém, o ministro José Joaquim Fernandes Torres baixou a Decisão n. 466, declarando que a disposição do Aviso de 28 de agosto de 1862 era facultativa, no que desobrigava os Lentes das Faculdades de Medicina de examinar em Língua que não dominassem. A Decisão vinha em resposta a um ofício do dia 10 do mesmo mês assinado pelo Diretor da Faculdade de Medicina da Corte, participando ao ministro que, tendo o dentista João Guilherme Coachman requerido o Exame de que tratava o artigo 80 do Regulamento Complementar – o de "sufficiencia" –, não pôde prestá-lo pela ausência de Examinadores ou Lentes habilitados a "fallar" a Língua Inglesa, idioma do Examinando, "posto que muitos delles a saibam traduzir" (CLIB, 1867b).

Ouvindo a congregação a respeito do problema, e perante a irregularidade do expediente a que pretendia recorrer o Examinando, fazendo o Exame com auxílio de um Intérprete, o Diretor resolveu representar ao Governo Imperial sobre a possibilidade de alteração do Aviso de 28 de agosto de 1862, que permitia que os Exames de Suficiência fossem feitos não somente nas Línguas Latina e Francesa, mas também em "outra qualquer das mais vulgarisadas". Aprovando a deliberação de não permitir Exame mediante Intérprete, o ministro declarava que a disposição do Aviso era facultativa, "não sendo portanto obrigados os Lentes a examinar em lingua, em cuja pratica não sejão versados". Assim, mandava que o Examinando se habilitasse na Língua Portuguesa ou em alguma das duas que o Aviso especificava (CLIB, 1867b).

O prazo de validade dos Exames de Preparatórios feitos nas Faculdades de Direito e Medicina perante o Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte foi fixado em quatro anos pelo Decreto n. 1.216, de 4 de julho de 1864, assinado por José Bonifácio de Andrada e Silva, o moço[208]. No mês anterior, pelo Decreto n. 3.287, de 14 de junho, o mesmo ministro tinha resolvido um problema antigo da Faculdade de Direito de São Paulo, mandando dividir em duas a Aula Preparatória de Inglês e Francês (CLIB, 1864d).

Em 10 de outubro de 1868, o Conselheiro Paulino José Soares de Souza assinou o Decreto n. 4.259, mandando observar as Instruções pelas quais se haveria de proceder aos Exames Gerais de Preparatórios, no fim do ano corrente e em fevereiro do ano seguinte. Conforme o artigo primeiro, entre os dias 3 e 17 de novembro, os alunos das escolas públicas e dos Colégios e professores particulares que pretendessem fazer Exame das matérias exigidas como Preparatórios para admissão dos cursos superiores do Império deveriam inscrever-se na Secretaria da Instrução Pública Primária e Secundária do Município da Corte (CLIB, 1868).

O candidato poderia ser examinado em quantas matérias quisesse, sendo-lhe dispensada a certidão de idade, desde que em cada requerimento, escrito de próprio punho e com assinatura por extenso, indicasse a matéria na qual pretendia ser avaliado. Abaixo da assinatura, atestaria o Diretor do Colégio ou Professor que houvesse dirigido seus estudos

[208] Em 1877, o ministro Antonio da Costa Pinto Silva declarou, pelo Decreto n. 2.764, de 4 de setembro, que os Exames Gerais de Preparatórios teriam vigor em todo tempo, revogando as disposições da lei de 1864 (CLIB, 1877c).

que seu Discípulo estava habilitado, certificando ser dele a letra do requerimento (art. 2.º). De acordo com o artigo quarto, no dia 25 de novembro teriam início os Exames, evitando-se, tanto quanto possível, que os inscritos em diversas listas fossem chamados no mesmo dia para serem examinados em mais de uma matéria. Os trabalhos começariam, em cada dia útil, das nove da manhã às três da tarde (art. 5.º), e os pontos das provas escritas e orais, tirados à sorte (art. 6.º), seriam baseados nos Compêndios e autores adotados no Imperial Colégio de Pedro II (CLIB, 1868).

As provas orais deveriam ser públicas e as escritas a portas fechadas, sob a vigilância do Inspetor Geral e dos membros das mesas (art. 7.º), que seriam três, cada qual com dois Examinadores e o Presidente: a primeira de Latim, Francês e Inglês; a segunda de História, Geografia e Retórica e a terceira de Filosofia, Aritmética, Álgebra e Geometria (art. 9.º). Nas provas escritas, o legislador buscou enfatizar o conhecimento do idioma nacional, pois as de Línguas consistiriam na versão para o Português de autores clássicos latinos, franceses e ingleses e na ortografia do trecho escolhido, o qual seria lido pelo Examinador que o Inspetor Geral designasse. Nas de Ciências o candidato teria que expor e desenvolver o assunto contido no ponto (art. 12).

O trecho a ser vertido para o Português na prova escrita de Línguas seria transcrito de ouvido na folha de papel destinada à prova, devendo os Examinandos escrever o nome do autor da obra e o livro, capítulo ou página de que fosse tirado (art. 13), sendo-lhes vedado trazer cadernos, papéis escritos ou livros – inclusive dicionários, como relatou o Conselheiro Paulino no ano seguinte (RM, 1869: 22) –, bem como a comunicação entre si durante a prova (art. 14), que duraria uma hora nos Exames de Línguas e duas nos de Ciências (art. 16). Os candidatos que não fossem aprovados na prova escrita não poderiam ser admitidos na oral (art. 22).

Os pontos da prova oral seriam diversos dos da escrita. Em Línguas, tal prova consistiria na tradução, análise lógica e gramatical dos trechos escolhidos dos autores clássicos latinos, franceses e ingleses – os mesmos adotados para Exame no Imperial Colégio de Pedro II – e medição de versos latinos. Na de Ciências, o candidato teria que expor ou desenvolver o objeto do ponto, podendo ser argüido por qualquer um dos Examinadores (art. 24). O tempo de duração das provas orais seria de dez minutos no Exame de Línguas e mais quinze no de Ciências, tendo os Examinandos mais dez minutos

para “reflectir sobre o ponto” em Línguas e quinze em Ciências (art. 26). Conforme o artigo 31, somente depois de concluídos os Exames de cada matéria seria publicado – no *Diário Oficial* – o resultado, referindo-se os nomes dos habilitados – com aprovação “simplice”, plena ou com distinção – e apenas os números dos reprovados[209]. Em ambos os casos, divulgar-se-iam os nomes dos diretores de Colégio ou profesores que passaram as Atestações (CLIB, 1868).

Em relatório de 1869, o Inspetor Geral Jeronimo Martiniano Figueira de Mello (1809-1878), nomeado Presidente dos Exames Gerais de Preparatórios pelo Aviso de 9 de novembro do ano anterior, teceu algumas observações “que os factos me suscitárão” acerca dos trabalhos daqueles Exames, os quais, segundo o Inspetor, nunca haviam sido feitos na Corte com maior silêncio ou regularidade. Os excelentes resultados, explicava, deviam-se à sua idéia de convidar, na véspera, todos os diretores de Colégios e professores particulares a comparecerem na Secretaria da Instrução, pedindo-lhes para que acompanhassem seus alunos aos Exames, a fim de que, “pela respeitabilidade de suas pessoas”, fossem aqueles logo contidos “em quaesquer actos ou vozes menos pensadas”. Ao tratar da execução das Instruções de 10 de outubro do ano anterior, relatava Figueira de Mello ao ministro:

> Passando agora a tratar da execução que dei ás já alludidas Instrucções de 10 de Outubro do anno findo, e fazendo-o pela ordem dos differentes artigos que chamão as minhas observações, devo antes disso em geral dizer que ella se fez sem o menor embaraço; e para isso muito concorreu a conferencia a que V. Ex. se dignou de convidar-me, e todos os Comissarios e Presidentes das duas Mesas de Linguas e de Mathematicas, pelas quaes primeiro se devião encetar os trabalhos. E com effeito, possuidos todos esses Empregados do espirito em que erão concebidas as novas Instrucções, ficou entre elles assentado nessa conferencia o modo mais pratico e expeditivo, pelo qual devião ellas ser executadas. O resultado foi o melhor possivel; e, como era de esperar de pessoas sensatas e qualificadas, reinou a mais cordial harmonia entre todas as pessoas que forão chamadas a intervir nos exames (RM, 1869: A-D3-2).

Quanto ao novo sistema do Exame de Línguas, o Inspetor afirmava que, diferentemente das Instruções de 1855, que se contentavam em pedir que o estudante fizesse uma tradução sobre um texto por ele copiado de alguns autores, fornecendo-se-lhes para isso dicionários, a nova lei exigia que o texto fosse verbalmente ditado para que o

[209] O Inspetor acreditava que, ao tirar dos julgadores dos Examinandos o conhecimentos de seus nomes – uma vez que as provas escritas seriam avaliadas somente pelo número de cada candidato –, ficaria excluído, da parte daqueles, qualquer sentimento de proteção ou ódio (RM, 1868: A-D3-7).

aluno o escrevesse corretamente, e que sobre tal escrito se fizesse a tradução, a qual seria repetida na prova oral. Com isso, o Examinando mostrar-se-ia habilitado pelo saber antes adquirido, e não pelo auxílio estranho, acostumando seu ouvido à pronúncia própria de cada Língua, podendo assim entreter em qualquer uma delas uma "conversação regular". Era de se esperar, segundo o Inspetor, que o ensino dos Colégios e professores particulares fosse encaminhado nesse sentido. Contudo, algumas alterações poderiam ser feitas:

> Seria porém, no meu fraco entender, um progresso no estudo dessas linguas, si dos examinandos se exigisse a versão de trechos de portuguez para cada uma dellas, como já se praticou, em vez de pedir-se a traducção de um trecho de lingua estanha na prova escripta, traducção que se tem de repetir na prova oral, e que póde ser má, si o texto foi erradamente ouvido e escripto. Por este modo teriamos: 1.º duas traducções em linguas diversas, e não em uma só, embora repetida; e 2.º o conhecimento da orthographia ou correcção, com que o examinando escreve a lingua em que pretende ser examinado, embora me pareça que a falta havida neste ponto não deve ser muito para reprovação. A lei, exigindo o estudo de certas linguas, teve por fim facilitar a leitura das obras mais notaveis que nellas se escreverão, e a communicação dos sabios que nellas se distinguirão; e este fim está conseguido com as duas traducções de que tratei. A correcção da orthographia virá mais tarde aos que se dedicarem seriamente ás letras e sciencias (RM, 1869: A-D3-10).

As propostas do Inspetor Geral foram atendidas pelo ministro, que no mesmo ano de 1869 assinou o Decreto n. 4.430, de 30 de outubro, mandando observar novas Instruções para os Exames Gerais de Preparatórios. Com as alterações de alguns artigos da lei anterior, os Exames foram divididos em duas séries, uma de Línguas e outra de Ciências, cujas inscrições seriam feitas em datas diferentes – a primeira em novembro e a segunda em fevereiro (art. 1.º). O número de Mesas, conforme o artigo oitavo, subiu para quatro, cada qual composta do Presidente, dois Examinadores, um "comissario especial" e o professor da respectiva matéria no Imperial Colégio de Pedro II (CLIB, 1869).

A grande inovação do Decreto, contudo, foi a exigência do Exame da Língua Portuguesa[210], cuja prova escrita consistiria na composição sobre temas formulados pela Mesa (art. 11). Na das outras Línguas, de acordo com o mesmo artigo, os alunos teriam que verter para o Latim, Francês e Inglês trechos de autores clássicos portugueses, tal como

[210] A inclusão da Língua Nacional entre os Preparatórios era uma reivindicação antiga, como vimos pelo relatório de 1851 de Justiniano José da Rocha. Segundo Haidar (1972: 176), a iniciativa do ministro havia sido solicitada por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas (1824-1891), em 1868, numa carta datada de 29 de dezembro, na qual observava a ênfase dada pelos Programas às Línguas estranhas, em oposição à Lingua Nacional, para a qual não davam importância nem os Examinandos nem os Examinadores.

propunha o Inspetor Geral em seu relatório. Conforme o artigo 34, o candidato que fosse aprovado com distinção em todas as matérias receberia gratuitamente as certidões, ganhando também o direito de matricular-se, sem qualquer pagamento, no primeiro ano do Estabelecimento Público de Estudos Superiores que pretendesse cursar. O artigo seguinte dispunha que o Exame de Língua Portuguesa, assim como a versão de que tratava o artigo 11, só passariam a vigorar de 1871 em diante (CLIB, 1869).

O Decreto n. 4.431, da mesma data do anterior, tornou extensivas aquelas Instruções aos Exames de Preparatórios das Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife e de Medicina da Bahia, com algumas alterações, as principais sendo as constantes do artigo primeiro: os Presidentes das Províncias exerceriam as atribuições que competiam ao Governo Imperial (§ 2.º) e os Diretores das Faculdades as que eram incumbidas ao Inspetor Geral (§ 3.º). Tais Instruções entrariam em vigor nas Faculdades a partir de janeiro de 1870 (art. 3.º). O Exame de Língua Portuguesa, por sua vez, conforme o artigo antecedente, e da mesma forma que o Decreto anterior, seria exigido somente de 1871 em diante (CLIB, 1869).

Tais medidas motivaram a publicação de vários Compêndios especialmente voltados para os Exames Gerais de Preparatórios, pois um ano depois de publicados tais Decretos, foram impressos, no Rio de Janeiro, três Seletas: a já referida *Selecta anglo-americana*, uma "collecção de trechos escolhidos dos melhores prosadores e poetas inglezes e americanos" organizada por Phillipe da Motta de Azevedo Corrêa, professor de Língua e Literatura Inglesa do Imperial Colégio de Pedro II, a qual, como assegurava a folha de rosto do livro, era "adoptada pelo Conselho Director de Instrucção Publica para os exames geraes de preparatorios"; uma *Collection of classical extracts* devidamente aprovada pelo Governo Imperial para as traduções a serem apresentadas nos Exames de Preparatórios da Corte e das Faculdades[211], obra traduzida por Charles Neucome Palmer, diretor do Colégio Americano de São Paulo; e um Compêndio de *Selected passages* ("trechos escolhidos") de prosa e verso tirados de Lingard, Macaulay e Milton, "intended as

[211] Eis o título completo do livro: "*Collection of classical extracts* approved by the Imperial Gorvenment for the translations to be presented in English at the General Examinations to be held at the Inspectory General of Primary and Classical Education in the municipality of Rio de Janeiro, and in the Faculties generally in the Empire of Brazil".

a text-book for the examinations in English, before the General Board of Public Instruction of Rio de Janeiro; and other legally consituted bodies throu out the Brazilian Empire".[212]

Em prefácio datado de 5 de agosto de 1870, Charles Neucome Palmer, diretor do Colégio Americano de São Paulo e tradutor dos *Trechos classicos*[213] dos autores de Língua Portuguesa, dizia-se honrado em poder vestir na Língua de Milton, Burke, Sheridan e outros as idéias de "learned authors" ("autores eruditos") como Vieira e Bernardes, alegando que seu ardor não havia diminuído nem mesmo quando soube que estava para ser impressa uma versão inglesa dos *Trechos classicos* traduzida por "*two distinguished* Professors" ("dois distintos Professores"), pois, observando que a obra distintamente anunciada não tinha ainda vindo à luz, resolveu sair à batalha, e com a pena em punho, "without pride or vainglorying" ("sem orgulho ou vaidade"), oferecia ao público brasileiro, em oposição à referida versão, a sua *Collection of classical extracts*, persuadido de que não haveria tradução mais correta do que a sua. O professor Norte-Americano terminava seu curto prefácio reclamando dos Estabelecimentos tipográficos do Império, cujos "artisans" ("artífices, mecânicos") raramente tinham familiaridade com a Língua Inglesa, razão por que a revisão das provas impressas havia dado muito mais trabalho do que a tradução (Palmer, 1870: i-ii).

Em 1872, o ministro João Alfredo baixou a Decisão n. 356, de 27 de setembro, declarando ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte José Bento da Cunha e Figueiredo que os Exames Gerais de Preparatórios poderiam ser realizados com as medidas por ele propostas. Tais medidas visavam apenas ao processo dos Exames, não incidindo sobre o modo como seriam examinadas as matérias. O Inspetor esperava que, com os Exames sucessivos para cada matéria e a apreciação simultânea das provas escritas e orais seria evitada toda confusão e "turba-malta" no ato do Exame, dispensando-se a intervenção da "força publica". O uso crescente das "collas" e a desistência de muitos candidatos logo após a escolha dos pontos, dentre outros "abusos" arrolados pelo Inspetor, apontam para a desordem na realização de tais Exames (CLIB,

[212] Tradução: "para ser usado como Compêndio nos Exames de Inglês perante a Secretaria de Instrução Pública do Rio de Janeiro ou qualquer outra Mesa legalmente constituída no Império brasileiro".
[213] Os *Trechos classicos portuguezes*, "approvados pelo Governo Imperial para as versões nos exames de latim, francez e inglez, na Inspectoria Geral da Instrucção Primaria e Secundaria do Municipio da Corte e nas faculdades do Imperio", ao que parece, saíram pela Garnier no mesmo ano de 1870. A edição que se encontra na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro data de 1874.

1873), a despeito do que havia declarado seu antecessor Jeronimo Martiniano Figueira de Mello, em relatório de 1869, sobre a sua “cordial harmonia”.

No ano seguinte, o mesmo ministro, com o Decreto n. 5.429, de 2 de outubro, criou Comissões de Exames Gerais de Preparatórios nas Províncias onde não houvesse Faculdades (art. 1.º). Nomear-se-iam, para tal fim, Delegados Especiais do Inspetor Geral com as mesmas atribuições que lhe cabiam na Corte (art. 2.º), sendo os Examinadores escolhidos – de preferência, entre os Professores Públicos – pelos Presidentes de cada Província (art. 7.º). Os estudantes aprovados em tais Exames, conforme o artigo oitavo, gozariam dos mesmos direitos dos que fossem aprovados nos da Corte. No dia 18 do mesmo mês, João Alfredo publicou o Aviso Circular n. 28, dirigido aos Presidentes de Províncias, declarando como deveriam ser entendidas e executadas as disposições do Decreto. Se as facilidades das Províncias prejudicassem a “solidez” dos Estudos Preparatórios, advertia, elas poderiam causar um mal de graves conseqüências. Portanto, os Exames seriam feitos somente na ocasião de haver pessoas com idoneidade intelectual e moral suficientes para poderem compor as Mesas (CLIB, 1874).

Em 7 de dezembro de 1874 João Alfredo expediu a Decisão n. 463, regulamentando os Exames de Preparatórios do Município da Corte. O artigo 12, ao declarar que a prova escrita de Línguas Vivas consistiria na versão de um trecho de um dos clássicos portugueses, voltava a permitir o uso do dicionário, pois deveria ser cuidada a ortografia. Na prova escrita de Latim, o candidato faria uma versão de um tema de Português “que não contenha mais de tres proposições”, e na de Língua Nacional desenvolveria um tema de gramática. A prova oral de Línguas (art. 14) começaria com a leitura de um trecho pelo aluno seguida da tradução e análise lógica e gramatical, tudo com a duração de dez minutos para cada candidato (CLIB, 1875).

Em seu relatório do ano seguinte, o ministro enumerava as vantagens de sua reforma: diminuição do número de Exames por dia; aumento do tempo concedido aos Examinadores; exigência de que os membros da Comissão de Exames não pertencessem ao magistério particular e melhor organização dos Programas. Com relação às Províncias, João Alfredo relatava que o serviço tinha sido efetuado com regularidade, embora em algumas Mesas houvesse faltado a necessária imparcialidade para que as aprovações obtidas merecessem legítimo conceito: “Não admira todavia que isso acontecesse nas capitaes das

provincias, quando aqui, na capital do Imperio, os exames nem sempre têm corrido bem, e ha annos empregam-se esforços para melhoral-o, o que se vai conseguindo" (RM, 1875: 27).

Em 1884, pela Decisão n. 33, de 29 de dezembro, assinada por Felipe Franco de Sá, os Exames Gerais de Preparatórios foram outra vez alterados. Com a nova lei, o ministro mandava que subsistisse, no que respeitasse às Línguas e parte das Ciências, o Programa aprovado pelo Aviso de 22 de janeiro do mesmo ano. Tal Programa substituía, em Francês e Inglês, a versão pela composição livre, acrescentando à tradução latina a versão para a mesma Língua, e em Ciências mandava excluir da prova escrita a Cosmografia, tornando-o apenas prático, por meio de demonstrações em aparelhos. Franco de Sá justificava sua medida pelo "pensamento pratico" que no seu entender deveria reger o ensino das Línguas:

> Considerando que ao pensamento pratico que deve reger o ensino das linguas mais consentaneo é adoptar, quanto ao francez e inglez, a prova de composição livre, e, quanto ao latim, a de traducção; bem assim que á apreciação das habilitações dos examinandos em todas as partes constitutivas das sciencias, resultado que se tem em vista com a mudança do processo dos respectivos exames, são igualmente conducentes, sem a desvantagem de protrahirem-se ás épocas de exames, as disposições do programa approvado em 22 de janeiro (...), resolvi que subsista o systema do referido programma (CLIB, 1885b).

O ministro também alterou os Estatutos das Faculdades de Medicina e Direito. As primeiras foram reformadas com o Decreto n. 9.311, de 25 de outubro de 1884, que aumentou consideravelmente seu Plano de Estudos e o número de matérias Preparatórias, criando ainda um novo curso: o de Odontologia. O artigo 372 estabelecia que ninguém seria admitido a matricular-se em Medicina sem que se mostrasse habilitado nas seguintes matérias: Português, Latim, Francês, Inglês, Alemão, Filosofia, História, Geografia, Aritmética, Álgebra até equações do segundo grau, Geometria, Trigonometria retilínea e elementos de Física, Química e História Natural para o Curso Médico; as mesmas matérias, exceto a Língua Inglesa, Alemã e a Trigonometria para o Curso de Farmácia; Português, Francês, Aritmética e elementos de Física, Química e História Natural para o de Obstetrícia e Português, Francês, Inglês, Aritmética e Geometria para o de Odontologia (CLIB, 1885b).

Os novos Estatutos das Faculdades de Direito saíram com o Decreto n. 9.360, de 17 de janeiro de 1885, que manteve os dois Cursos em que eram divididas as mesmas Faculdades: o de Ciências Jurídicas e o de Ciências Sociais (art. 1.º). O artigo 234, da

mesma forma que o Decreto anteriormente comentado, aumentou o número das matérias Preparatórias, devendo o aluno achar-se habilitado, para a matrícula em alguma ou em todas as Cadeiras da primeira "série" de qualquer dos cursos, em Português, Latim, Francês, Inglês, Alemão, Italiano, Aritmética, Álgebra até equações do segundo grau, Geometria, Geografia, História, Filosofia, Retórica e Poética e elementos de Física, Química, Botânica e Zoologia. O artigo 236 estabelecia que seriam válidos para a matrícula os Exames de Preparatórios prestados nas Faculdades de Direito, Medicina, na Escola Politécnica, Militar, de Marinha, de Minas de Ouro Preto, no Colégio de Pedro II e nas Mesas de Exames da Corte e das Províncias, excetuando-se os Exames que na Escola Militar e de Marinha não fossem feitos segundo o novo Programa das Faculdades (CLIB, 1886a).[214]

No final desse mesmo mês, pela Decisão n. 4, de 31 de janeiro, Franco de Sá fixou as regras para o julgamento dos Exames Gerais de Preparatórios, dispondo que as provas escritas ou orais deveriam considerar-se segundo os seguintes "notas": "optima, boa, soffrivel ou má, segundo a maioria das notas, prevalecendo a nota média no caso de não haver maioria". A nota "ótima" valeria três pontos, a "boa" dois, a "sofrível" um e a "má" zero, sendo que para a "approvação simples" era marcado o mínimo de quatro pontos, a "plena" de sete e a "distinta" de doze.

Em 1886, quando assumiu a pasta do Império o Barão de Mamoré (1825-1898), o governo desferiu uma série de Decretos e Decisões no intuito de reestruturar os Exames Gerais de Preparatórios. Afirmava o ministro, em seu relatório de 1887, que estava disposto a remover as causas principais que agravavam a desordem daqueles Exames, justificando assim as várias medidas do ano anterior. Já em fevereiro de 1886, com as Decisões de n. 10, 11 e 12, todas datadas do dia quatro, Mamoré cuidava de consertar as deficiências dos Exames realizados nas Províncias (RM, 1887: 38), suspendendo a execução do Decreto n. 5.429, de 2 de outubro de 1873, no Rio Grande do Norte (Decisão n. 10) e em Sergipe (Decisão n. 11) e dando Instruções (Decisão n. 12) sobre os Exames que subsistiriam nas Províncias onde não houvesse Faculdade. Em 31 de março, com a Decisão n. 31,

[214] A Decisão n. 18, de 22 de abril desse mesmo ano de 1885, declarou quais os Exames de Preparatórios prestados no Colégio Naval e na Escola Militar da Corte que seriam válidos para a matrícula nas Faculdades de Medicina: os Exames Finais de Aritmética e Álgebra prestados no Colégio Naval e os de Português, Francês, Inglês, Geografia, Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria efetuados na Escola Militar (CLIB, 1886).

regulamentou os livros que deveriam ser adotados nos Exames do Curso Preparatório anexo à Faculdade de Direito do Recife, proibindo de serem admitidos à prova oral os alunos reprovados na prova escrita (CLIB, 1886b).

O Decreto n. 9.647, de 2 de outubro, assinado pelo mesmo ministro, determinou que se executassem diversas alterações das disposições vigentes relativas aos Exames Gerais. O artigo primeiro, § 4.º, dispunha que as provas escritas das Línguas Vivas deveriam consistir numa composição livre sobre assunto sorteado pela comissão, e a de Latim na tradução indicada para a prova oral do Imperial Colégio de Pedro II. O terceiro, pela primeira vez, buscava ordenar as matérias preparatórias, pois mandava que o Exame de Português precedesse a qualquer outro, e que na admissão dos alunos aos Exames de Ciências, "quanto á ordem das materias", se observasse o Plano de Estudos do Colégio de Pedro II (CLIB, 1886b).

No dia 13 do mesmo mês, pela Decisão n. 99, Mamoré declarava que, até resolução em contrário, os Exames realizados na Escola Militar do Rio Grande do Sul válidos para a matrícula nos cursos superiores eram os de Português, Francês, Inglês, Geografia, Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria, revogando com isso a primeira parte do Aviso de 22 de abril de 1885. No dia seguinte, com a Decisão n. 100, publicou Instruções para a execução do já referido Decreto n. 9.647. Quanto às provas escritas de Línguas, o ministro, assim como Franco de Sá, preferia a prova de composição livre, ao invés da versão, aproveitando-se dos argumentos do seu antecessor para defender o "pensamento pratico" contra a tradução e a gramática:

> Esta preferencia procede de que mais consentaneo ao pensamento pratico que deve presidir o estudo das linguas vivas é adoptar o exercicio de composição livre do que o de versão. Pelo primeiro, que muito concorre para o desenvolvimento das faculdades intellectuaes, o estudante habitua-se a enunciar as proprias idéas, ao passo que pelo segundo tem a tarefa, que lhe não desperta tanto interesse, de interpretar o pensamento alheio; acrescendo que este penoso trabalho offerece o inconveniente de prejudicar, por causa do muito tempo que absorve, a leitura abundante dos textos e as explicações conducentes á acquisição de conhecimentos grammaticaes e á comprehensão da indole das linguas e do genio dos escritores (CLIB, 1886b).

Muitas outras medidas foram tomadas no mesmo ano para efetivar as reformas nas Faculdades e nas Províncias. Em 19 de novembro, por exemplo, pela Decisão n. 121, foram restabelecidos os Exames de Preparatórios em Sergipe e no Rio Grande do Norte, na

esperança, segundo o legislador, de que o Decreto n. 9.647, de 2 de outubro do mesmo ano, fosse cumprido (CLIB, 1886b). No ano seguinte, Mamoré enumerava suas medidas, fazendo ver que o governo procurava moralizar tais Exames, encarregando do serviço o pessoal docente do Colégio de Pedro II e dos Liceus Provinciais e determinando que houvesse somente uma época para sua realização. Antes de fornecer os dados estatísticos dos Exames da Corte e de cada Província, clamando para que as Mesas fossem remuneradas pelo Estado, o ministro criticava severamente os Programas de Pontos de Exame, defendendo a idéia de que fossem adotados os do Colégio de Pedro II:

> Muito concorreu para falsear o ensino secundario a prática de expedir annualmente um programma de pontos de exames, em que, quando deixava de ser fragmentado o conhecimento que se exigia das differentes disciplinas, estas não eram contempladas de modo que para poderem sumetter-se ás provas fosse indispensavel aos candidatos possuir a instrucção de que depende o emprehendimento de mais difficeis e elevados estudos. O ensino estava, para assim dizer, convertido em arte de vencer os exames, e o preparo dos estudantes reduzia-se, em geral, a reter na memoria a materia dos pontos do programma sem que, portanto, se verificassem as condições de sã cultura a que se destina o curso de humanidades (RM, 1887: 39).

Tomando como modelo os Estados alemães, Mamoré, inspirado pelo Substitutivo proposto por Rui Barbosa, bem como pelo projeto de Cunha Leitão apresentado à Câmara em 1886, aconselhava aos parlamentares a adoção do Exame de Madureza, uma espécie de avaliação de fim de curso para verificar se o aluno havia adquirido o conhecimento dos Estudos Clássicos, objeto do Ensino Secundário. De acordo com o ministro, a denominação de Madureza dava o sentido que devia ter o êxito nos Exames: “fruto natural e lentamente amadurecido de estudos regulares” (RM, 1887: 15). A Madureza era uma reivindicação antiga, como mostram algumas Memórias Históricas das Faculdades de Direito e Medicina (Haidar, 1972: 57-70).

Os Exames Gerais de Preparatórios, mesmo no início da República, continuaram a ser motivo de constante preocupação entre aqueles que eram obrigados a lidar com a questão. É o que nos mostra o relatório de 1891, assinado pelo ministro João Barbalho Uchôa Cavalcanti, substituto de Benjamin Constant na pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criticando os pais que, levados pela vaidade de serem seus filhos ainda imberbes já portadores de diploma “de sciencias que ignoravam”, contribuíam para um

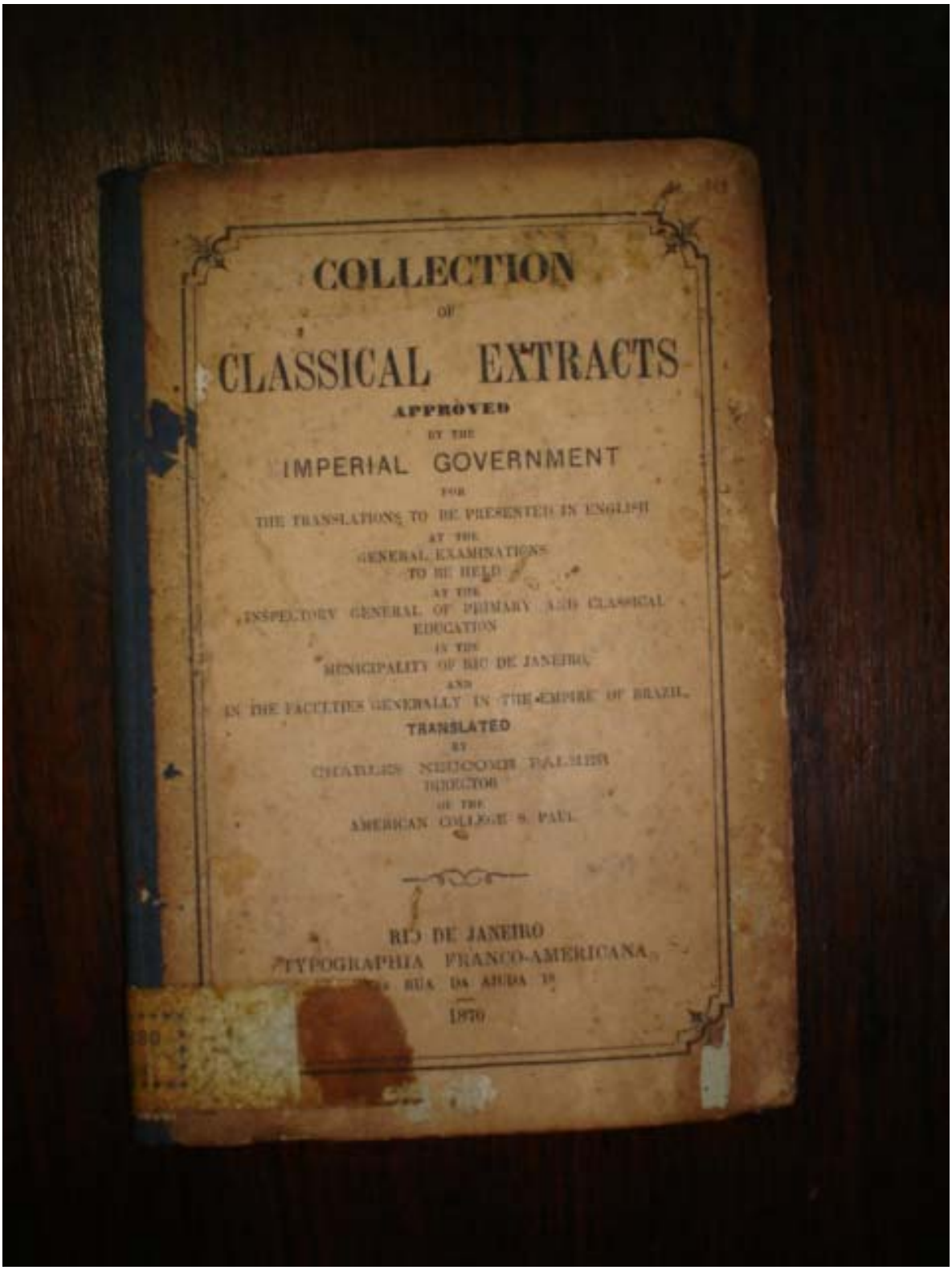
falso estado de coisas, entregando-os a Professores, que, "sem consciencia", anunciavam nos jornais que podiam prepará-los dentro de dois ou três meses:

> O proprio ex-collegio de Pedro Segundo, que havia fornecido á Nação muitos dos estadistas, que illustraram o regimen dacahido, se havia transformado, na phrase de um illustre ministro de então, em somenos instituto de máo preparo para as Faculdades superiores (RM, 1891: 17).

Ao transcrever o relatório da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal dos Estados Unidos do Brasil, datado de 27 de setembro de 1890 e assinado pelo Dr. B. Franklin Ramiz Galvão, o ministro censurava o sistema vigente, principalmente na parte relativa aos Exames de Línguas, nos quais se exigia uma composição sobre um tema escolhido pelos Examinadores. Segundo o Inspetor, a composição em Português e a versão desta composição para a Língua Estrangeira não era uma prova séria, pois "ou o alumno industriado procura compor frases curtas e faceis, de verter e abreviar seu trabalho, pretextanto a falta de materia ou insere umas tantas phrases já preparadas (...)". Quanto às provas orais, os resultados lhe teriam causado "profundo desgosto", pois os candidatos aprovados, depois da leitura e análise dos trechos escolhidos, deixavam de responder "ás mais elementares perguntas de grammatica". No caso dos de Línguas Estrangeiras, o Inspetor era taxativo: "em geral pessima leitura, traducção má, foi tudo o que ouvi" (RM, 1891: 19).

Para remediar tais males, Benjamin Constant havia expedido, em 11 de outubro daquele mesmo ano de 1890, Instruções pelas quais deveriam regular-se os Exames Gerais de Preparatórios da Capital Federal e nos Estados, bem como os Exames Finais do Instituto Nacional de Instrução Secundária – nome que teve o Imperial Colégio antes de se chamar Ginásio Nacional[215]. Conforme o artigo terceiro, as provas seriam escrita e oral para todas as matérias e prática para os Exames de Física, Química e História Natural. As de Francês, Inglês e Alemão, de acordo com o artigo quinto, constariam de versão de um pequeno trecho português "em prosa corrente" e tradução de um trecho poético tirado à sorte, "nunca menor de 20 linhas". As orais consistiriam em leitura, tradução sem auxílio de dicionário e análise de um "trecho facil de prosador" (CLB, 1890e).

[215] Pelo Decreto n. 8.660, de 5 de abril de 1911, o Ginásio Nacional voltou a chamar-se Colégio Pedro II – agora sem o "de" (Oliveira, 1999: 65).



COLLECTION

OF

CLASSICAL EXTRACTS

APPROVED

BY THE

IMPERIAL GOVERNMENT

FOR

THE TRANSLATIONS TO BE PRESENTED IN ENGLISH

AT THE

GENERAL EXAMINATIONS

TO BE HELD

AT THE

INSPECTORY GENERAL OF PRIMARY AND CLASSICAL EDUCATION

IN THE

MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO,

AND

IN THE FACULTIES GENERALLY IN THE EMPIRE OF BRAZIL.

TRANSLATED

BY

CHARLES NEDDONER PALMER

DIRECTOR

OF THE

AMERICAN COLLEGE S. PAUL

RIO DE JANEIRO

TYPOGRAPHIA FRANCO-AMERICANA

RUA DA AJUDA 18

1870

3. AS LÍNGUAS VIVAS NA FORMAÇÃO DOS ENGENHEIROS

Como vimos na primeira parte deste trabalho, os Colégios e Academias Militares e de Marinha, tanto em Portugal quanto no Brasil, são as instituições responsáveis pela inserção em seus Planos de Estudos das Matemáticas, Ciências Físicas e Naturais e Línguas Vivas, matérias que desde o final do século XVIII constavam de seus Estatutos. Depois de incorporadas uma à outra, pelo Decreto de 9 de março de 1832, e de serem de novo separadas, pelo de 23 de fevereiro de 1835, as Academias Militar e de Marinha, no Brasil, foram objeto de várias reformas, tornando-se a primeira um centro privilegiado na formação de uma das profissões mais importantes do Império: a de engenheiro.

Já em 1839, pelo Decreto n. 25, de 14 de janeiro, o Ministro da Guerra Sebastião do Rego Barros demonstrava interesse na formação científica dos engenheiros, pois ordenava, no artigo segundo da lei, que uma comissão especial, nomeada por ele e presidida pelo Comandante da Escola Militar, ou pelo Inspetor da mesma, fosse incumbida de apresentar novos regulamentos para a instituição, "servindo-lhe de norma os que se achão presentemente em vigor na Escola Polytechnica, e na da Applicação de Metz, em França, em tudo que fosse aplicável ao plano dos estatutos" (CLIB, 1864b).

A referência à Escola Politécnica francesa que serviria de modelo é muito significativa em tal direção, uma vez que o referido Estabelecimento, fundado pela Lei de 27 de setembro de 1794, era a consolidação da idéia de um ensino científico geral destinado à formação de engenheiros, idéia essa que teria tido, segundo Braga (1902: 5-6), o Diretor da Escola de Pontes e Calçadas Lomblardie, que por sua vez a teria comunicado a Monge e este, com o apoio de Carnot e Prieur, feito com que fosse aprovada pelo Comitê de Salvação Pública. Em 1837, a Academia de Marinha e Comércio da cidade do Porto transformou-se em Academia Politécnica do Porto, reagindo a Universidade de Coimbra fortemente contra a fundação do Estabelecimento:

> Era o campo aberto das sciencias diante da immutabilidade das quatro faculdades que esterilisavam as Universidades. Não admira pois que durante o seculo XIX prevaleça sempre o antagonismo entre as Universidades e as Polytechnicas, umas servindo o conservantismo para aproveitar as reacções do poder temporal, as outras, para não serem sacrificadas ao exclusivismo universitario, esquecendo a sua origem revolucionaria, obtendo o auxilio dos governos retrogrados ou empiricos pela configuração racional das concretas especialidades (Braga, 1902: 6).

Não havia Universidades no Brasil do século XIX, mas houve certo conflito entre os Bacharéis ou Doutores em Matemáticas das Academias Militares e os "Legistas", de formação "literária", ou humanística, especialmente em matéria de Instrução Pública. Quando lidas nesse sentido, são muito relevantes as informações de Carvalho (2003: 95) sobre as ocupações dos ministros, senadores e deputados durante o Império, especialmente se levarmos em conta, com o autor, que "a ocupação, principalmente se organizada em profissão, pode constituir importante elemento unificador mediante a transmissão de valores, do treinamento e dos interesses materiais em que se baseia".

A presença dos militares nos ministérios, substancial durante o Primeiro Reinado e a Regência, reduziu-se drasticamente durante o predomínio Saquarema, ressurgindo com a Guerra do Paraguai para depois novamente alhear-se ao sistema político no final do Império, com o episódio que ficou conhecido como a Questão Militar[216] e que culminou com a ascensão ao poder do "Generalissimo" Marechal Deodoro da Fonseca, protagonista do golpe de 1889 (Carvalho, 2003: 103).

Mas isso não significa dizer que os militares permaneceram indiferentes ao sistema político durante os meados do século, pois já em 25 de abril de 1855 o jornal *O Militar*, publicado no Rio de Janeiro, designava os "legistas" como os únicos responsáveis pelo atraso do Império. Tal oposição, segundo Holanda (1983: 309), tinha origens remotas, sendo ainda mais forte nos países de origem ibérica, onde havia resíduos de um tempo "em que o chefe guerreiro pertencera normalmente à ordem aristocrática e devia por isso ostentar atributos associados à nobreza".

De qualquer forma, o Corpo de Oficiais não concordava com a política sócio-econômica vigente, defendendo, a partir da década de cinqüenta, a Abolição, a imigração, a proteção das indústrias, ferrovias, construção de portos e estradas e o fim do "filhotismo", ou nepotismo (Schulz, 1974: 253). Na década de setenta, cresceu bastante o orgulho da

[216] A Questão Militar teve seu ápice em 1886, quando, enviado como Inspetor ao Piauí, o coronel Liberal Cunha Matos denunciou um capitão Conservador como incompetente e a troca de críticas forçou o Ministro da Guerra Alfredo Chaves a assinar um Aviso proibindo os militares de discutir pela imprensa questões políticas ou militares. Tendo os oficiais do Rio Grande do Sul reagido violentamente a tal ordem, o Presidente daquela Província, o General Conservador Deodoro da Fonseca (1827-1892), apoiado pelo General Liberal e senador pela mesma Província Visconde de Pelotas, elogiou os revoltosos, afrontando assim os políticos imperiais. Como no ano seguinte a questão havia alcançado dimensão nacional, com os militares recebendo apoio inclusive de futuros Civilistas, como Rui Barbosa, a polêmica muito contribuiu para o movimento que consagrou a Proclamação da República, em 1889 (Schulz, 1974: 256).

classe dos oficiais do Exército, tendência que, segundo Holanda (1983: 322-323), não escapou ao Imperador e a alguns políticos, como o Visconde do Rio Branco, ex-aluno da Academia Militar que desde o início de sua chefia de gabinete mostrava-se solícito em atender as reclamações das Forças Armadas. Tal orgulho, engrandecido pelos elogios da imprensa, que saudava a vitória sangrenta da Guerra do Paraguai, teria contaminado até o mais civil dos guerreiros, Caxias, que, em ocasião anterior, conforme o mesmo autor, teria preferido o fardão de senador à farda de soldado.

A oposição intelectual e política da Academia Militar ao regime monárquico tem sido justificada não só pelo gênero de instrução que transmitia, mas também pelo tipo de estudante que selecionava, uma vez que sua maioria era oriunda de famílias militares ou remediadas. De acordo com Carvalho (2003: 76), a formação técnica obtida na Academia, por si só, não seria suficiente para possibilitar aos militares a articulação intelectual de sua oposição política à elite civil, tendo sido a introdução do Positivismo, presente em sua formação desde a década de cinqüenta, o impulso principal de todo o movimento. Tal afirmação, no entanto, desconsidera o papel desempenhado pela instrução militar desde o período colonial, em que tal Academia era o principal centro de estudos científicos do país, bem como o caráter literário, ou humanístico, de várias matérias exigidas em seus Exames de admissão.

Em 1842, pelo artigo treze do Decreto n. 140, de 9 de março, com o qual foram aprovados os Estatutos da Escola Militar, todo aquele que pretendesse matricular-se no primeiro ano do Estabelecimento deveria ser cidadão brasileiro, ter no mínimo quinze anos e estar aprovado nos Exames Preparatórios de Gramática da Língua Nacional, tradução e leitura do Francês, Aritmética e Geografia. Os estrangeiros, bem como os que não se destinassem ao serviço militar, seriam matriculados como Voluntários, sujeitos ao regime da Escola mas sem os privilégios dos futuros oficiais. Aos que concluíssem o Curso de cinco anos (art. 19), conferir-se-ia o título de Doutor em Ciências Matemáticas, com o direito de tornarem-se Opositores aos lugares de Substitutos da instituição (CLIB, 1865a).

A Academia de Marinha, que, quando separou-se da Militar, em 1835, passou a funcionar em uma embarcação, foi transferida para a terra com o Decreto n. 586, de 19 de fevereiro de 1849, assinado pelo Ministro da Marinha Manoel Felizardo de Sousa e Mello, que também deu novos Estatutos à instituição. Conforme o artigo segundo da lei, para a

admissão dos aspirantes a Guardas Marinhas, exigiam-se o mínimo de doze e o máximo de dezesseis anos de idade; certidão de bom procedimento passada pelos diretores ou Mestres das Escolas que houvessem freqüentado; ser cidadão brasileiro; não ter defeitos físicos e saber Ler e Escrever "orthographicamente"; Aritmética; Gramática da Língua Nacional; princípios gerais de Geografia e "sufficiente inteligencia da lingua franceza" (CLIB, 1850).

Em 1851, o Decreto n. 634, de 20 de setembro, sancionou a Resolução da Assembléia Geral criando na Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul um Curso de Infantaria e Cavalaria composto das matérias da Escola Militar da Corte (CLIB, 1852). Seu regulamento, no entanto, saiu somente com o Decreto n. 2.116, de 1.º de março de 1858, assinado pelo ministro Jeronimo Francisco Coelho, que no mesmo documento reformou a Escola de Aplicação do Exército e a Escola Militar da Corte. O artigo primeiro dava uma nova organização às Escolas Militares do Exército, passando a chamar-se a Escola Militar "Escola Central", a Escola de Aplicação "Escola Militar e de Applicação" e o Curso de Infantaria e Cavalaria "Escola Militar Preparatoria de S. Pedro do Rio Grande do Sul" (CLIB, 1858).

A Escola Central, composta de três Aulas Preparatórias – uma de Francês e Latim, uma de História, Geografia e Cronologia e outra de Aritmética e Metrologia, envolvendo ainda elementos de Álgebra e Geometria – e dois cursos – o de Matemáticas e Ciências Físicas e Naturais, de quatro anos, e o suplementar de Engenharia Civil, de dois (art. 5.º) –, seria destinada ao ensino das "doutrinas proprias da engenharia civil" (art. 2.º)[217]. A Escola Militar e de Aplicação, a qual teria um Curso Especial de dois anos (art. 15) e uma Aula de Preparatórios de Matemáticas (art. 17), dedicar-se-ia especialmente ao ensino teórico e prático das "doutrinas militares" aos oficiais e "praças de pret" das diferentes Armas do Exército (art. 3.º). O curso da Escola Militar Preparatória, finalmente, seria composto do primeiro ano da Escola Militar e de Aplicação e da Escola Central (art. 18), optando depois os estudantes entre o Curso Científico de Artilharia e do Estado Maior e o de Engenharia Militar (art. 19), mas destinava-se, principalmente, segundo o artigo quarto, ao ensino das matérias preparatórias exigidas para as diferentes Armas – Artilharia, Infantaria e Cavalaria –, além da instrução elementar e prática dos Exercícios Militares (CLIB, 1858).

[217] Conforme o artigo 11, os alunos que concluíssem os quatro anos do Curso Matemático, sendo aprovados na Prática do Observatório e das Operações Geodésicas, seriam considerados "engenheiros geographos" (CLIB, 1858).

No ano seguinte, pelo Aviso n. 234, de 9 de setembro, o ministro Francisco Xavier Bomtempo estabeleceu, “por ensaio”, no Arsenal de Marinha da Bahia, uma Aula Pública de Pilotagem, dando Instruções pelas quais deveria reger-se. O artigo sexto marcava as habilitações exigidas dos candidatos à Aula: ser brasileiro no gozo dos direitos civis, ter de 18 a 21 anos de idade, três de vida prática no mar e saber Ler e Escrever corretamente a Língua Nacional e as quatro operações da Aritmética, tendo preferência os que soubessem operações aritméticas com números decimais e fracionários e “as linguas franceza, ou ingleza” (CLIB, 1859).

As Escolas Militares do Império foram reformadas novamente pelo Decreto n. 3.083, de 28 de abril de 1863, assinado pelo ministro Polydoro da Fonseca Quintanilha Jordão. Com a nova lei, a instrução militar teórica e prática seria dada em quatro tipos de Estabelecimento: Escolas Regimentais, Escolas Preparatórias, Escola Militar e Escola Central (art. 1.º). As Regimentais destinar-se-iam a formar “officiaes inferiores” com a indispensável instrução para o serviço dos Corpos do Exército (art. 5.º). Nas Preparatórias seriam ensinadas as Doutrinas preparatórias exigidas para os cursos militares, além da instrução prática elementar das diferentes Armas (art. 15), podendo o governo, segundo o artigo seguinte, criá-las na Corte – anexa à Escola Militar – e nas Províncias em que julgasse necessárias (CLIB, 1863b).

De acordo com o artigo 17, o curso de tais Escolas teria dois anos, abrangendo as seguintes matérias: Gramática Portuguesa e Francesa, com “traducção e exercicios desta lingua”; História e Geografia, “especialmente as do Brasil”; Aritmética, Álgebra elementar, Geometria; Trigonometria plana; Desenho Linear; Geometria prática e Administração de Companhia e dos Corpos. Acrescentava ainda o mesmo artigo que o governo estabeleceria um Programa para a divisão do curso, podendo, se julgasse conveniente, “annexar-lhe o ensino da lingua ingleza” (CLIB, 1863b).

A Escola Militar, cujo curso teria duração de três anos, habilitaria alunos que houvessem concluído o curso das Escolas Preparatórias e que se destinassem às Armas de Infantaria, Cavalaria e Artilharia ou aos “estudo proprios dos corpos do estado-maior e engenharia militar” (art. 39). A Central (art. 174), por sua vez, continuaria dedicada ao ensino das Matemáticas e das Ciências Físicas e Naturais, completando a instrução dos alunos advindos da Escola Militar, caso obtivessem permissão para freqüentar os estudos

complementares do “estado-maior” e Engenheiros, que durariam seis anos, depois dos quais obteriam, conforme o artigo 181, o grau de Bacharel em Ciências Matemáticas e Físicas (CLIB, 1863b).

A Marinha criou o seu Curso de Preparatórios somente em 1871, quando com o Decreto n. 4.679, de 17 de janeiro, assinado pelo ministro Luiz Antonio Pereira Franco, foi estabelecido no Arsenal de Marinha da Corte um Externato para o ensino das matérias preparatórias ao Curso da Escola de Marinha, dispostas no artigo primeiro: Gramática Portuguesa (conhecimentos teóricos, análise gramatical e redação); Francês e Inglês (leitura e versão oral e escrita); História do Brasil e noções gerais de História Universal; Geografia física (estudo completo, principalmente com relação ao Brasil) e Matemáticas (estudo completo de Aritmética, Álgebra até as resoluções das equações e problemas do primeiro grau e definições principais de Geometria elementar). Para ser admitido no Externato, conforme o artigo segundo, o aluno teria que mostrar atestados de Professores Públicos ou “particulares de boa reputação” ou fazer Exame no mesmo Estabelecimento, provando saber: noções gerais de Gramática Portuguesa; elementos de Aritmética e leitura e versão de prosa fácil em Francês e Inglês (CLIB, 1871).

No gabinete do Visconde do Rio Branco, o processo de separação entre as esferas civil e militar teve desdobramentos na organização da instrução militar, sendo a Escola Central desmembrada e dividida em Escola Militar, sob a administração do Ministério da Guerra, e Escola Politécnica, que passou a ser de competência do Ministério do Império, numa segregação dos cursos militares que acarretou desvantagens para o Exército, dependente que estava do governo, e este dos abomináveis Legistas (Holanda, 1983: 312). Com o Decreto n. 5.529, de 17 de janeiro de 1874, o Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira aprovou o regulamento para as Escolas do Exército. O artigo primeiro determinava que o ensino militar teórico e prático seria prestado às Praças do Exército nos “depositos de instrucção” – destinado às Primeiras Letras –, nas Escolas Regimentais, nas Escolas Preparatórias e na Escola Militar (CLIB, 1875).

As matérias das Escolas Preparatórias, listadas no artigo 15 e estudadas em três anos de curso, eram as mesmas do regulamento anterior, com a inclusão da Ginástica, Esgrima e Natação, mas a “divisão do curso” (art. 16) trazia agora o conteúdo de cada matéria e uma novidade no ensino do Francês, que, estudado no primeiro e segundo anos, passou a

abranger “themas e conversação”. A Língua Inglesa, estudada no segundo e terceiro anos, restringia-se à leitura e versão fácil, mandando a lei que na Aula de Matemáticas Elementares se seguisse “o methodo simultaneo e individual” (art. 17) e que nas outras fosse adotado “o methodo mutuo e mixto” (art. 18). Pelo primeiro, explicava o legislador, os professores poderiam designar alunos mais adiantados para instruírem os outros, e pelo segundo usariam indistintamente o método simultâneo e individual (CLIB, 1875).

Em 25 de abril desse mesmo ano de 1874, pelo Decreto n. 5.600, assinado pelo Ministro do Império João Alfredo, foram baixados os Estatutos da Escola Politécnica, composta de um Curso Geral de dois anos e outros seis de três nos cada: 1) Ciências Físicas e Naturais; 2) Ciências Físicas e Matemáticas; 3) Engenheiros Geógrafos; 4) Engenharia Civil; 5) Curso de Minas; 6) Artes e Manufaturas (art. 1.º). Para ser admitido à no primeiro ano do Curso Geral, o aluno deveria ter no mínimo 15 anos de idade e ser aprovado nos Exames de Português, Francês, Inglês, História, Geografia, Aritmética, Álgebra até equações de 1.º grau e Geometria plana (art. 44), e para a matrícula em qualquer Curso Especial, além daquelas matérias, deveria saber Latim e Filosofia. A aprovação seria obtida em Exame feito no prédio da Escola Politécnica, “ou em qualquer outro que sirva para matricula em qualquer das Escolas Superiores ou Faculdades do Imperio” (CLIB, 1875).

No ano seguinte, com o Decreto n. 6.026, de 6 de novembro, José Bento da Cunha e Figueiredo criou uma Escola de Minas na província de Minas Gerais, dando-lhe regulamento. A Escola, cujo curso seria gratuito e com duração de dois anos (art. 2.º), teria por fim “preparar Engenheiros para a exploração das minas e para os estabelecimentos metallurgicos”, sendo sediada na cidade de Ouro Preto (art. 1.º). Os candidatos à matrícula deveriam ter 18 anos, com aprovação nos Exames de Aritmética; Geometria elementar completa, compreendendo a Agrimensura; Geometria analítica; Álgebra até as equações do segundo grau; Trigonometria retilínea; Geometria descritiva; Física elementar; noções de Química relativas aos metalóides; noções de Botânica e Zoologia; Desenho Linear e de imitação e Língua Francesa, Inglesa ou Alemã (art. 5.º). A comissão para os Exames, conforme o artigo sétimo, seria composta de engenheiros ou Bacharéis em Ciências Físicas e Matemáticas (CLIB, 1876b).

Para se ter uma idéia das provas de Línguas Vivas da Escola de Minas, vale a pena mencionar a Decisão n. 51, de 29 de janeiro de 1876, dando Instruções para os Exames dos

candidatos à matrícula naquele Estabelecimento, que em seu artigo 17 determinava que tais Exames consistissem na tradução, “feita de viva voz”, de um trecho qualquer das obras adotadas no Imperial Colégio de Pedro II e em uma composição escrita no prazo de uma hora perante a comissão, que escolheria o Tema. Dois dias antes de começarem as provas orais, o candidato deveria informar se faria o Exame de Francês, Inglês ou Alemão (CLIB, 1877b).

A Escola de Infantaria e Cavalaria da Província do Rio Grande do Sul ganhou novo regulamento com o Decreto n. 6.783, de 29 de dezembro de 1877, passando a ter um curso de três anos (art. 2.º) e a exigir do candidato o mínimo de 16 e o máximo de 27 anos de idade, com aprovação nos Exames de Português, Francês, Inglês, Geografia e História (CLIB, 1877c). Dois anos depois, o Ministro da Marinha João Ferreira de Moura, pelo Decreto n. 7.160, de 8 de fevereiro, alterou o regulamento do Colégio Naval, que tinha por fim proporcionar o ensino dos Preparatórios necessários à matrícula no primeiro ano da Escola de Marinha (art. 1.º), reduzindo a dois anos o respectivo curso. Conforme sua divisão (art. 2.º), a Gramática Portuguesa, o Francês e o Inglês (leitura, Gramática, tradução e versão) eram estudados nos dois anos (CLIB, 1880b).

Um regulamento especial sobre o concurso de Professores e Adjuntos para o Curso de Preparatórios da Escola Militar foi aprovado pelo Decreto n. 7.516, de 11 de outubro de 1879, assinado pelo Presidente do Conselho e Ministro Interino da Guerra João Lins Vieira Cansansão de Sinimbu. Conforme o artigo sétimo, as habilitações para admissão eram as seguintes: ser cidadão brasileiro, ter folha corrida e, sendo militar, “a respectiva fé de officio e licença do Governo”. No termo de inscrição, além destes documentos, poderiam ser exibidos quaisquer outros como “provas de serviços prestados ao Estado, ou de suas habilitações scientificas ou litterarias” (CLIB, 1880b).

As provas de concurso de professor constariam de defesa de Tese, dissertação escrita e preleção oral (art. 10). “As dissertações, conforme o artigo 13, poderiam ser “tanto escriptas como oraes”. Na de Língua Vernácula (§ 1.º), o candidato escreveria trechos de alguma obra clássica sorteados na ocasião e ditados por um dos membros da comissão examinadora, regendo-os e analisando-os, e dissertaria sobre uma questão gramatical ou sobre as dificuldades da Língua. A prova escrita das Línguas Francesa e Inglesa consistiriam na tradução de “trechos classicos” concernentes a cada uma delas e na versão

de autores portugueses para o Francês ou Inglês, sendo tais trechos, igualmente, sorteados na ocasião e ditados por um dos membros da comissão. O candidato, nesta prova, mostraria as diferenças entre as regras gramaticais da Língua Portuguesa e as da outra sobre que versasse o concurso, "tratando especialmente dos idiotismos e phrases dos mesmos trechos" (CLIB, 1880b).

Na prova oral, o candidato faria a leitura, tradução, análise e regência dos trechos sorteados dos clássicos da Língua que fosse objeto do concurso, seguindo-se uma preleção sobre suas dificuldades, indicadas em pontos tirados à sorte, com antecipação de uma ou duas horas para que se preparasse. A preleção poderia ser feita "integralmente ou em partes naquella mesma lingua". De acordo com o artigo oitavo, os candidatos ao lugar de professor que não fossem Adjuntos da Seção a que pertencia a matéria da Cadeira em concurso deveriam habilitar-se previamente, prestando todas as provas exigidas para o de Adjunto da mesma Seção (CLIB, 1880b).

Em 1882, o Decreto n. 8.727, de 4 de novembro, assinado pelo Ministro do Império Pedro Leão Velloso, mandava observar um novo regulamento para a Escola de Minas de Ouro Preto, constituída agora de um Curso Preparatório, de dois anos, e outro Superior, de três (art. 3.º). A admissão à matrícula no primeiro ano do Curso Superior exigia, além da idade mínima de 16 anos, certidões de aprovação em História e Geografia, Português, Francês e Inglês ou Alemão, sendo as mesmas "validas para a matricula nos cursos superiores do Imperio" (art. 6.º). Os Exames de Línguas, conforme o artigo 20, consistiriam em tradução de viva voz de um trecho de qualquer obra adotada no Colégio de Pedro II ou uma composição escrita no prazo de uma hora (CLIB, 1883).

No ano seguinte, o Ministro da Marinha João Florentino Meira de Vasconcellos, com o Decreto n. 8.920, de 7 de abril, alterou o Regulamento do Colégio Naval, cujo curso passou a ser de três anos. As Língua Vivas, conforme sua divisão (art. 2.º), seriam ensinadas em todos os seus estágios – o Francês nos dois primeiros anos e o Inglês nos dois últimos –, assim como o Português. Quanto às outras matérias componentes das Humanidades, a Geografia "politica e mathematica" seria ensinada nos primeiros anos do curso e a História Moderna e do Brasil no último. O artigo 10 marcava os requisitos para matrícula, que abrangiam os "exames preliminares" das seguintes matérias: Português

(leitura, escrita e elementos gramaticais), Francês e Inglês (leitura e tradução fácil), noções de História Sagrada e as quatro operações da Aritmética (CLIB, 1884).[218]

O Programa de Línguas Vivas da Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul foi modificado com o Decreto n. 9.251, de 26 de julho de 1884, assinado pelo ministro Candido Luiz Maria de Oliveira, que aumentou o tempo do Curso Preparatório para três anos, dispondo de forma detalhada, no artigo 20, a divisão e o conteúdo das "doutrinas". Com o novo regulamento, o Francês seria estudado nos dois primeiros anos e o Inglês nos dois últimos, passando a abranger, as duas Línguas, um ponto a mais, pois além da leitura, gramática e tradução e versão, os alunos teriam que fazer "themas e conversação". O artigo 21 dispunha que a distribuição das matérias por anos não obrigava os estudantes que já tivessem alguns Preparatórios à freqüência exclusiva de um só ano, acrescentando que o estudo da Álgebra superior e da Língua Inglesa poderia ser dispensado aos que pretendessem fazer somente o Curso de Infantaria e Cavalaria (CLIB, 1885b).

As últimas reformas pelas quais passaram as instituições de ensino militar durante Império ocorreram nos seus dois últimos anos. Pela Lei n. 3.394, de 24 de novembro de 1888, assinada pelo ministro Luiz Antonio Vieira da Silva, a Escola de Marinha e o Colégio Naval foram reunidos sob a denominação de Escola Naval (art. 1.º), compreendendo um Curso Preparatório, de três anos, um Superior, de quatro, e um Curso Anexo de Náutica para paisanos, de dois anos (art. 4.º), sendo o Português e o Francês ensinados no primeiro estágio do último curso, conforme o artigo sétimo (CLIB, 1889a).

No ano seguinte, com o Decreto n. 10.177, de 1.º de fevereiro, assinado por Thomaz José Coelho de Almeida, foi criada uma Escola Militar na Província do Ceará. Em 9 de março, saiu o Decreto n. 10.202, do mesmo ministro, aprovando o regulamento de um Imperial Colégio Militar, que seria, segundo o artigo primeiro, um Instituto de Instrução e Educação Militar destinado a receber gratuitamente os filhos dos Oficiais Efetivos, Reformados e Honorários do Exército e da Armada, sendo aceitos também, mediante "contribuição pecuniaria", os "alunos procedentes de outras classes sociaes". O curso dividia-se em cinco anos, com uma seção preliminar, de dois anos, de adaptação para os

[218] Nesse mesmo ano, a Decisão n. 32, de 28 de julho, assinada pelo ministro Antonio Joaquim Rodrigues Junior, mandava o Comandante da Escola Militar adotar como "compendio de traducção" da Aula de Francês do Curso Preparatório da mesma Escola, "sem prejuizo dos que já se acham e possam ainda ser adoptados", o trabalho apresentado pelo 1.º Cirurgião Extranumerário do Corpo de Saúde do Exército, o Dr. Francisco Lino Soares de Andrade: *Des connaissances utiles au militaire* ou *Seleta franceza* (CLIB, 1884).

novos alunos (art. 22), e as Línguas que seriam objeto dos estudos na Escola, conforme o artigo 23, seriam a Nacional, a Francesa – estudadas da primeira à quarta Aula –, a Inglesa e a Alemã – as quais seriam ensinadas da quinta à sexta.

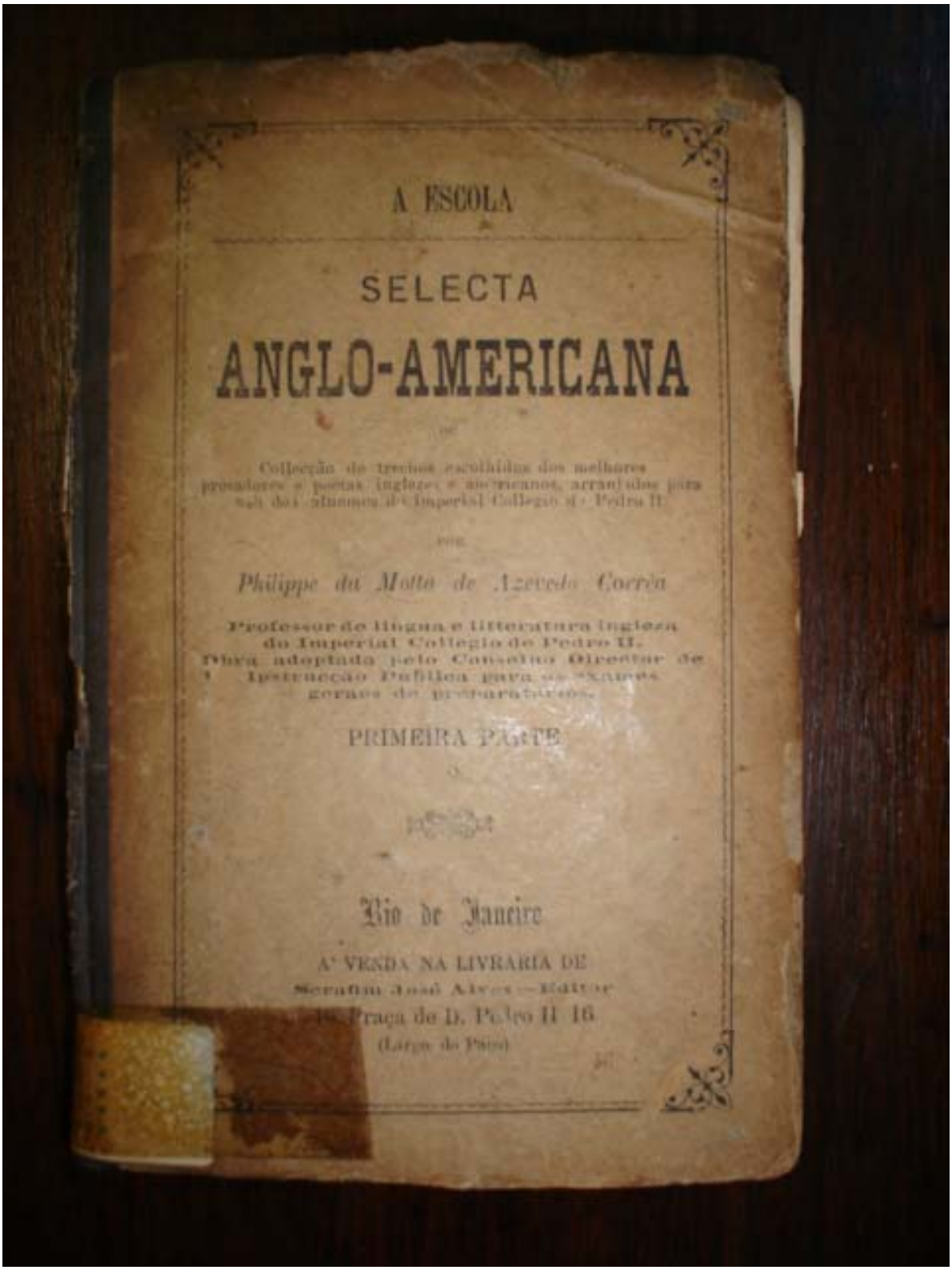
As Escolas do Exército, por sua vez, tiveram regulamento aprovado com o Decreto n. 10.203, da mesma data do anterior, mandando que a instrução militar teórica e prática fosse dada nos seguintes Estabelecimentos: Depósitos de Instrução; Escolas Regimentais; Escolas Militares, compreendendo uma delas um Curso Preparatório; Escola Superior de Guerra, com cursos de Artilharia, Estado-Maior e Engenharia Militar; e Escolas Táticas e de Tiro, havendo também, para a instrução dos menores, uma Companhia de Aprendizes Militares, uma de Artífices dos Arsenais de Guerra e uma Escola de Aprendizes Artilheiros de S. João (art. 1.º). Os Cursos Preparatórios, dados em três anos, abrangeriam, além das "disciplinas scientificas", muitas matérias de formação "litteraria", tais como História e Geografia (2.º e 3.º anos); Gramática da Língua Portuguesa (1.º e 2.º anos); noções de Literatura Nacional (2.º ano) e Gramática, leitura, tradução e versão do Inglês (2.º ano) e do Francês (1.º e 2.º anos), sendo os exercícios de conversação reservados somente para a Língua Francesa (CLIB, 1889b).

O Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil deu novos regulamentos a todas as instituições dedicadas à instrução militar, que agora assumia uma importância fundamental, uma vez que, segundo o preâmbulo do Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890, o soldado, "elemento de força", seria a partir de então um "cidadão armado, corporificação da honra nacional e importante cooperador do progresso como garantia da ordem e da paz publicas", e não um "instrumento servil e maleavel por uma obediencia passiva e inconsciente que rebaixa o caracter, anniquila o espirito e abate o moral" (CLB, 1890e).

Mas os Estabelecimentos se mantiveram os mesmos, com o acréscimo de uma Escola de Sargentos na Capital Federal e uma Escola de Ofícios (art. 1.º). Os Cursos Preparatórios anexados às Escolas Militares do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Fortaleza continuaram sendo de três anos, com a mesma distribuição e Programa para as Línguas Vivas. Segundo o artigo 41, seriam aceitas as certidões de Preparatórios passadas pelo Instituto Nacional de Instrução Secundária, por qualquer das Faculdades ou Escolas

Superiores da República ou pelas comissões de que tratava o Decreto n. 5.429, de 2 de outubro de 1873 (CLB, 1890e).

Da mesma forma, poucas foram as alterações em relação ao ensino das Línguas Vivas e às disciplinas de caráter humanístico ou literário observadas nos novos Estatutos do Colégio Militar, aprovados com o Decreto n. 371, de 2 de maio de 1890, e nos da Escola Politécnica, que saíram com o Decreto n. 1.073, de 22 de novembro do mesmo ano (CLB, 1890e), bem como no da Escola de Minas, baixado com o Decreto n. 1.258, de 10 de janeiro de 1891 (CLB, 1892), o que mostra que a estrutura das matérias preparatórias necessárias para o ingresso nos cursos de Estudos Militares ou de Engenharia, nos primeiros anos da República, já se achava estabelecida nas últimas décadas do Império.



A ESCOLA

SELECTA

ANGLO-AMERICANA

ou

Collecção de trechos escolhidos dos melhores prosadores e poetas inglezes e americanos, arranjados para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II

por

Philippe da Motta de Azevedo Corrêa

Professor de lingua e litteratura ingleza do Imperial Collegio de Pedro II.
Obra adoptada pelo Conselho Director de Instrucção Publica para os exames geraes de preparatorios.

PRIMEIRA PARTE

Rio de Janeiro

A' VENDA NA LIVRARIA DE
Serafim José Alves — Editor
Praça de D. Pedro II 16
(Largo do Paço)

4. AS LÍNGUAS VIVAS NA FORMAÇÃO DOS PADRES

Os Seminários e Colégios administrados pelas Congregações Religiosas, desde a época de D. João VI, como vimos, eram de alguma forma subvencionados pelo Estado, pois este detinha o monopólio da autorização para seu funcionamento, instituindo-os sob a forma de lei, embora os bispos mantivessem o controle da organização dos estudos. Tal controle, no entanto, não impedia que essas instituições, originalmente destinados à formação dos que pretendiam seguir carreira eclesiástica, se convertessem para os leigos em canais de acesso às Academias do Império, principalmente depois da criação dos Cursos Jurídicos, em 1827.

Haidar (1972: 78-79) tem razão ao marcar o ano de 1851 como aquele a partir do qual os "Poderes Gerais" começaram a preocupar-se com os Seminários Episcopais, fato comprovado pela grande quantidade de Decretos regulamentando tais Estabelecimentos depois daquele ano, mas justifica a preocupação do governo com os Seminários pelo estado de decadência em que se encontravam – o que não deixa de ter sua parcela de verdade, principalmente em relação aos Seminários ditos "menores", que se mantinham das pensões dos alunos e das subvenções dos governos provinciais, dando instrução elementar e gratuita aos meninos pobres –, ocultando dessa forma uma motivação maior: a necessidade do monopólio da Instrução Pública, cujos tentáculos precisavam alcançar também o ensino eclesiástico. Talvez por isso a estratégia adotada tenha sido a crítica de suas falhas, o que se traduzia em posições como a de Gonçalves Dias, em relatório de 1852, no qual via com pesar a promíscua convivência de meninos que se destinavam a "diferentes estados" (apud Haidar, 1972: 77).

Com o Decreto n. 839, de 11 de outubro de 1851, assinado por Euzébio de Queiroz, então Ministro da Justiça, foram criadas novas Cadeiras de Ensino no Seminário Episcopal do Pará – Latim, Francês, "lingua indigena geral", Filosofia Racional e Moral, Retórica e Geografia, História Sagrada e Eclesiástica, Teologia Moral, Teologia Dogmática, Instituições Canônicas, Liturgia e Canto Gregoriano –; no da Bahia – Latim, Francês, Grego, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Geografia – e no da cidade de Mariana – Filosofia Racional e Moral, Retórica e Geografia, Teologia Moral, História Sagrada e Eclesiástica, Instituições Canônicas, Liturgia e Canto Gregoriano (CLIB, 1852).

Assim, ao mesmo tempo em que criticava a desorganização e decadência dos Seminários, censurando a "promiscuidade" da co-educação de futuros padres e candidatos aos Exames de Preparatórios, o governo dotava alguns deles das Cadeiras necessárias para tais Exames, provendo-as e pagando os ordenados dos professores, desde que lhe fosse concedido o direito de nomeá-los e aprovando seus Compêndios. Nos anos seguintes, foram criadas mais daquelas Cadeiras de ensino no Seminário do Maranhão – Decreto n. 1.221, de 24 de agosto de 1853 (CLIB, 1887d) –; no de Olinda – Decreto n. 1.275, de 21 de novembro de 1853 (CLIB, 1887d) –; no da Conceição, em Cuiabá – Decreto n. 2.245, de 15 de setembro de 1858 (CLIB, 1858) –; no da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul – Decreto n. 2.335, de 8 de janeiro de 1859 (CLIB, 1859) – e no da Diocese de Goiás – Decreto n. 2.543, de 3 de março de 1860 (CLIB, 1860).

Em 1863, o Marquês de Olinda deu um golpe final nos Seminários Episcopais, uniformizando, pelo Decreto n. 3.073, de 22 de abril, os estudos das Cadeiras de todos eles, que teriam de abranger todas as matérias enumeradas pelo Decreto n. 839, de 11 de outubro de 1851, assinado por Euzébio de Queiroz. O artigo segundo era ambíguo em relação ao provimento dos professores, pois estabelecia que as nomeações seriam feitas pelos bispos, mediante concurso, "sendo porém apresentadas ao governo para se effectuar por ordem deste o pagamento dos respectivos honorarios" (CLIB, 1863b), o que daria origem a uma polêmica jurídica – da qual participou ativamente Tavares Bastos – sobre a quem cabia o direito da nomeação de tais professores.

Dessa forma, era já prevista pelo governo "a perniciosa influência dos exames parcelados" que fazia com que "pouquíssimos" fossem os alunos que chegavam a concluir o curso (Haidar, 1972: 80), pois, financiando as Cadeiras necessárias que davam acesso aos estudos superiores, o Estado estabelecia, de modo implícito, o duplo caráter daquelas instituições episcopais, que se destinavam tanto à formação do clero quanto aos candidatos aos Exames Gerais de Preparatórios.

5. AS LÍNGUAS VIVAS E AS NOVAS PROFISSÕES

As habilidades necessárias às novas profissões, no início, eram obtidas no Instituto Comercial do Rio de Janeiro, nome que passou a ter a Aula de Comércio da Corte com o Decreto n. 1.763, de 14 de maio de 1856, assinado por Couto Ferraz. De acordo com a nova lei, o aluno que pretendesse ingressar na instituição deveria ser maior de dezesseis anos (art. 8.º) e estar aprovado nas matérias elencadas no artigo nono: Língua Nacional – "comprehendendo a grammatica e a escripta" –, Inglês e Francês, Aritmética, Álgebra até equações do segundo grau, Geometria plana e considerada no espaço e Trigonometria. O mesmo artigo previa que o governo poderia exigir, "no futuro", também o Alemão.

Os únicos Exames aceitos, conforme o artigo 10, seriam os feitos na capital do Império, na forma do artigo 112 do Regulamento de 1854, ou nas Faculdades então existentes, podendo também ser matriculados, de acordo com o artigo 11, os Bacharéis em Letras, os que obtivessem título de aprovação nos estudos de "1.ª classe" do Colégio de Pedro II e os aprovados no primeiro ano da Academia de Marinha e da Escola Militar, desde que passassem no Exame de Inglês. Da mesma forma, os alunos do primeiro ano da Aula do Comércio deveriam apresentar certidão de terem sido aprovados na dita Língua (CLIB, 1857a).

Mas foi com a reforma promovida pelo Decreto n. 2.741, de 9 de fevereiro de 1861, assinado pelo ministro Almeida Pereira Filho, que o Instituto Comercial do Rio de Janeiro passou a preparar candidatos às novas profissões. Com o novo regulamento, os estudos passaram a ser divididos em dois cursos, um Preparatório e outro Profissional. No Preparatório, as Cadeiras seriam as seguintes: 1.ª) Gramática Nacional, Caligrafia e Desenho Linear; 2.º) Francês; 3.ª) Inglês; 4.ª) Alemão (art. 1.º). De acordo com o artigo terceiro, os professores poderiam ser brasileiros, caso em que poderiam ser nomeados por Decreto, ou estrangeiros, mediante Portaria. Seriam isentados do Curso Preparatório os estudantes que apresentassem título de aprovação nos Exames Gerais da Corte (art. 12), gozando os que obtivessem o diploma da instituição de privilégios que facilitariam seu ingresso na vida profissional (art. 14), tais como: admissão a Exame para os lugares de Amanuense em qualquer das Secretarias de Estado, sendo preferidos, em igualdade de circunstâncias, para os lugares do Instituto, de Corretor e Despachante da Alfândega da

Corte e Leiloeiro. O artigo 15 previa um prazo de cinco anos para a obrigatoriedade da qualificação de tais profissões, mas autorizava o governo a prorrogar tal prazo "pelo tempo que for necessario", enquanto o 16 admitia ao Exame das matérias dos cursos, para a obtenção do diploma, os estudantes de qualquer Estabelecimento público ou particular de instrução que para isso alcançasse permissão do Ministro do Império, ouvida a congregação do Instituto (CLIB, 1862a).

Em 1863, com o Decreto n. 3.058, de 11 de março, o Marquês de Olinda deu novos Estatutos ao Estabelecimento, que passou a ter um curso de quatro anos. As Línguas Vivas, com a nova lei, seriam ensinadas em todos os estágios do curso: o Francês e o Inglês no primeiro e segundo anos e o Alemão no terceiro e quarto, passando assim a ter um tratamento diferenciado daquele recebido nas Aulas de Preparatórios dos demais cursos superiores do Império, pois o estudo de tais Línguas, em todos os anos, compreenderia a "terminologia commercial", o que sugeria a confecção de Compêndios de Línguas Vivas especialmente destinados ao Curso Comercial (art. 2.º), uma vez que os livros seriam designados pelo diretor do Estabelecimento, de acordo com o artigo terceiro (CLIB, 1863b).

Para habilitar-se à matrícula, o aluno deveria ter mais de treze anos de idade e ser aprovado, em Exame feito no próprio Instituto, em Gramática Nacional e Caligrafia, desde que pagasse a taxa de matrícula. Com relação às vantagens da Carta de habilitação, o artigo 30 indicava a admissão, independente de Exame prévio, para os lugares das Alfândegas, Consulados e de Amanuenses das Secretarias de Estado, além de Praticantes das mesmas e do Tesouro Nacional, tendo também o ex-aluno a possibilidade de ser preferido nos lugares do Instituto, de Corretor ou Leiloeiro (CLIB, 1863b).

No mês anterior, o Visconde de Albuquerque, Ministro da Fazenda e Presidente do Tribunal do Tesouro Nacional, com a Decisão n. 69, de 11 de fevereiro, havia declarado ao Inspetor da Tesouraria de Fazenda da Província do Maranhão, em solução a um caso de nomeação de Praticantes para o preenchimento da vaga de 3.º Escriturário da mesma instituição, as matérias sobre as quais deveriam versar os Exames dos candidatos aos lugares das Tesourarias de Fazenda: Francês, Inglês, Geografia, História e Prática da Repartição (CLIB, 1863b).

O regulamento para os concursos dos empregos do Tesouro Nacional e Tesouraria de Fazenda das Províncias saiu com o Decreto n. 2.549, de 14 de março de 1866, assinado por Zacarias de Góes e Vasconcelos. Com a nova lei, seriam admitidos a Concurso, independentemente de novos Exames sobre as matérias nas quais se achassem aprovados, os alunos que tivessem concluído o curso do Instituto Comercial da Corte, os Bacharéis em Letras do Colégio de Pedro II e os estudantes concludentes da Escola Militar (art. 4.º, § único). Para os concursos de Amanuenses, Oficiais, Praticantes e as duas últimas classes de Escriturários, as matérias seriam as seguintes (art. 5.º): Gramática da Língua Nacional; Leitura e Escrita corretas; Aritmética; Álgebra; teoria da Escrituração Mercantil por partidas simples e dobradas; princípios gerais de Geografia e História do Brasil; "traducção correcta das linguas ingleza e franceza, ou pelo menos da ultima"; e Prática do Serviço (CLIB, 1866b).

A exigência da habilitação em Língua Inglesa, ao que parece, até mesmo pela dificuldade que tinham as Províncias de encontrar professor habilitado, não foi observada de imediato, como sugere a Decisão n. 459, de 21 de outubro de 1868, assinada pelo Visconde de Itaboraí, isentando do Exame daquela Língua um Praticante da Tesouraria do Rio Grande do Norte por não haver Cadeira Pública da matéria na respectiva Província, mas indeferindo a pretensão de dispensa do tempo de prática exigido pela lei para a admissão a concurso nos lugares de segunda entrância (CLIB, 1868).[219]

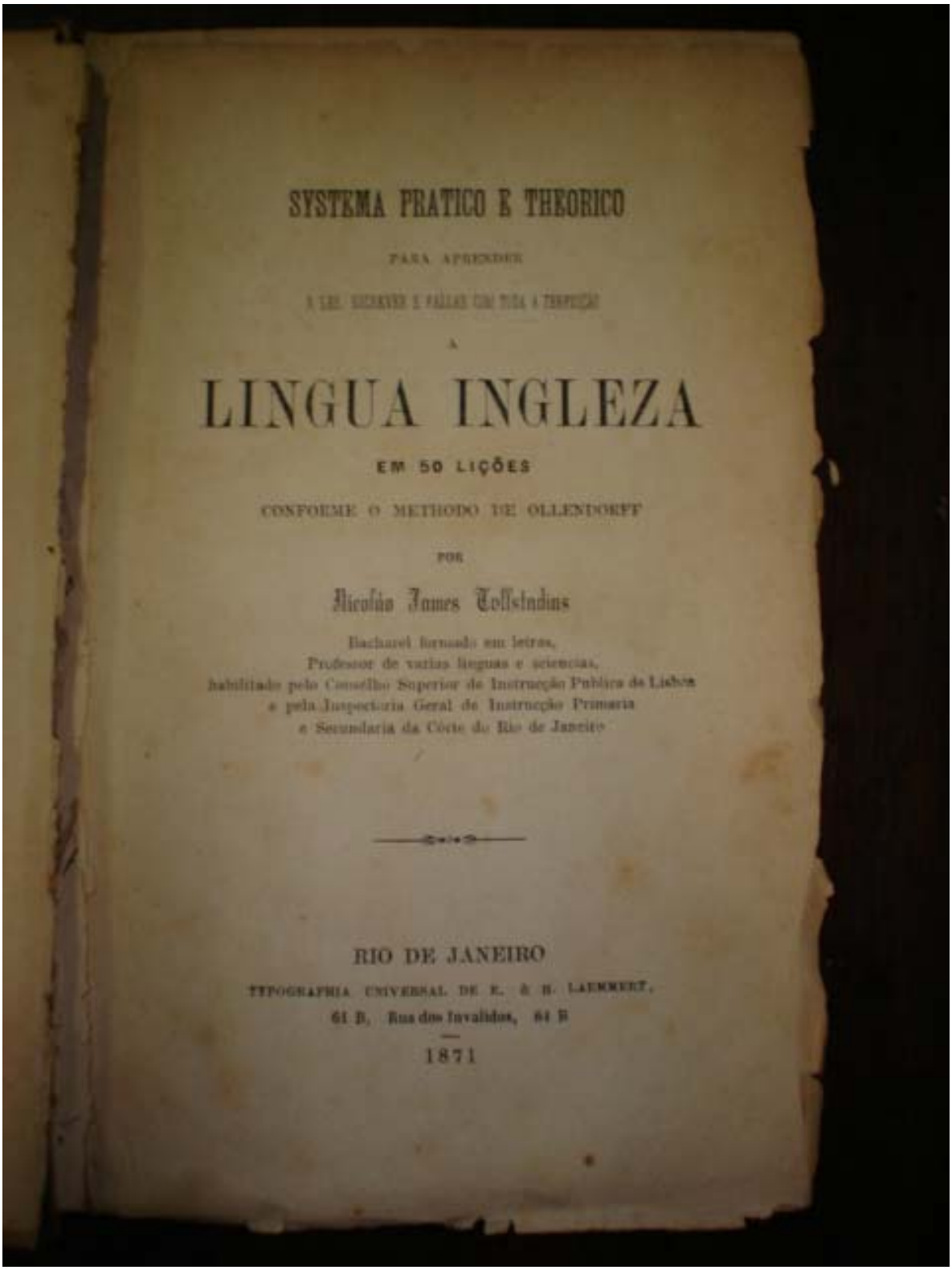
Em 26 de abril de 1870, Paulino José Soares de Sousa baixou uma Decisão, publicada em Aditamento sob o n. 1, regulamentando o concurso para provimento dos lugares de Amanuense e Praticante do Arquivo Público do Império, que passou a basear-se nas Instruções de 12 de maio de 1868, com algumas alterações. As habilitações de que deveriam dar prova os candidatos eram: boa letra; conhecimento da Gramática da Língua Nacional; Aritmética até teoria das proporções e tradução das Línguas Francesa e Inglesa (art. 2.º). Na prova de Gramática Nacional, os concorrentes aos lugares de Praticantes deveriam escrever os trechos lidos por um dos Examinadores, respondendo às perguntas que lhes fossem feitas por escrito ou verbalmente. Já os concorrentes aos lugares de

[219] Fato semelhante voltaria a ocorrer em 1879, como se vê pela Decisão n. 516, de 30 de setembro, assinada pelo Ministro da Fazenda e Presidente do Tribunal do Tesouro Nacional Afonso Celso de Assis Figueiredo, o Visconde de Ouro Preto (1836-1912), comunicando ao Inspetor da Tesouraria de Fazenda da Província de Goiás que ficavam dispensados dos Exames de Inglês e Álgebra, no concurso de segunda entrância, dois candidatos, "visto não haver no Lyceu dessa provincia aulas das referidas materias" (CLIB, 1880b).

Amanuense (art. 5.º) deveriam dar respostas escritas sobre assuntos concernentes à História e Geografia do Brasil e traduzir para o Português trechos em Francês e Inglês, sendo também examinados “na pratica de fallar aquellas linguas” (CLIB, 1870).

Com o Decreto n. 7.538, de 15 de novembro de 1879, o ministro Francisco Maria Sodré Pereira, substituto de Leôncio de Carvalho na pasta do Império, declarou extintas as Cadeiras de Francês, Inglês, Alemão, Caligrafia e Matemáticas e os lugares de diretor, secretário e porteiro do Instituto Comercial (CLIB, 1880b). No ano seguinte, o mesmo ministro, pelo Decreto n. 7.679, de 28 de fevereiro, alterou mais uma vez os Estatutos do Instituto, tornando aquelas Línguas, juntamente com a Portuguesa, matérias exigidas para admissão de alunos, sendo os títulos obtidos nos Exames de Preparatórios perante o Inspetor, na Corte, ou seus Delegados, nas Províncias, ou mesmo no Colégio de Pedro II (CLIB, 1881).

Em 1884, por uma outra Decisão, esta de n. 18, publicada em 1.º de agosto, o mesmo ministro regulamentou mais uma profissão qualificada, dando Instruções para os concursos do lugar de Secretário da Biblioteca Nacional. As provas deveriam constar de: 1) tradução e composição escrita de trechos de Francês e Inglês; 2) prova escrita sobre ponto de Aritmética até proporções; 3) e redação de papéis oficiais, sendo permitida, nas provas de Línguas Vivas, a consulta de dicionários. O artigo seguinte dispensava das provas de tradução os candidatos que apresentassem certidões de aprovação nos Exames Gerais de Preparatórios e os formados nos cursos superiores (CLIB, 1885b).



SYSTEMA PRATICO E THEORICO

PARA APPRENDER

A LER, ESCREVER E FALLAR COM TODA A PERFEIÇÃO

A

LINGUA INGLEZA

EM 50 LIÇÕES

CONFORME O METHODO DE OLLENDORFF

POR

Nicolão James Tollstadius

Bacharel formado em letras,
Professor de varias linguas e sciencias,
habilitado pelo Conselho Superior de Instrucção Publica de Lisboa
e pela Inspectoria Geral de Instrucção Primaria
e Secundaria da Côrte do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO

TYPOGRAPHIA UNIVERSAL DE E. & H. LAEMMERT,
61 B, Rua dos Invalidos, 61 B

1871

6. OS INTÉRPRETES E TRADUTORES DO IMPÉRIO

Como vimos na primeira parte deste trabalho, com o tempo, os lugares de Tradutor e Intérprete foram sendo suprimidos de algumas repartições, ficando a profissão restrita ao âmbito portuário ou da Praça do Comércio, onde os Tradutores Públicos passaram a abrir seus escritórios. Este foi o caso, por exemplo, dos Intérpretes da Inspeção de Saúde do Porto do Rio de Janeiro que, juntamente com o Cirurgião Diretor da mesma repartição, tiveram suas gratificações elevadas a 1.200.000 réis, conforme o Decreto de 26 de setembro de 1836 (CLIB, 1861a).

Em 1851, pelo Decreto n. 863, de 17 de novembro, assinado por Euzébio de Queiroz, os Intérpretes do Comércio da Praça do Rio de Janeiro ganharam um regulamento. De acordo com o artigo primeiro, sua nomeação seria feita pelo Tribunal do Comércio da capital do Império, com o número máximo de três para cada Língua, "podendo cada hum delles servir para diversas" (art. 3.º). O artigo quinto, pela primeira vez, estabelecia, embora de modo sumário e reticente, as habilidades necessárias para ser Intérprete: as mesmas requeridas para ser comerciante e "conhecimento pratico das linguas estrangeiras", o que seria provado com um atestado da Direção da Praça do Comércio (§ 3.º). Não poderiam exercer a profissão, segundo os dois primeiros parágrafos, as mulheres e os destituídos de seus ofícios por efeito de sentença (CLIB, 1852).

O artigo 26 fixava os emolumentos que os Intérpretes deveriam cobrar para cada certidão passada, ou tradução feita, ou ato praticado. De cada "meia folha" de tradução ou certidão, dizia o § 1.º, seriam cobrados mil e duzentos réis. Se, no entanto, a tradução fosse ordenada em conseqüência de procedimento oficial, os emolumentos seriam cobrados somente no final, havendo condenação. Para verificação da exatidão de outras traduções (§ 2.º), cobrar-se-iam quatro mil réis de cada exame[220]. No caso de verterem verbalmente e em Língua Nacional resposta ou depoimento, cobrariam mil e duzentos réis de cada interrogatório, ou pela inquirição de cada testemunha ou informante (§ 3.º). Finalmente, ao examinarem a exatidão das traduções dos corretores de navios (§ 4.º), venceriam quatro mil

[220] Durando tais exames mais de um dia, o juiz poderia decretar aos Intérpretes uma diária de no mínimo três mil réis.

réis sendo o exame judicial, e mil e duzentos caso fosse extrajudicial e por ordem do Inspetor da Alfândega (CLIB, 1852).

As demais peças legislativas referentes à profissão de Intérprete ou Tradutor durante o Império tiveram como referência, seja para fazer extensiva a sua aplicação, seja para modificá-lo, o regulamento acima comentado, que pode ser tido como a legislação principal referente à matéria durante todo o século XIX. No ano seguinte, o Decreto n. 1.002, de 26 de junho, mandava observá-lo na Praça do Comércio de Pernambuco (CLIB, 1853), e em 1877 fazia extensiva a sua disposição para os Intérpretes do Comércio da Praça da Província do Ceará (CLIB, 1877c). Em 1860, o número de Intérpretes do Comércio da Praça do Rio de Janeiro foi elevado a quatro para cada uma das Línguas Inglesa, Francesa, Italiana e Espanhola (CLIB, 1860).

Dois anos depois, o Decreto n. 2.923, de 14 de maio, assinado pelo Ministro da Justiça Francisco de Paula Sayão Lobato, revogou o artigo 26 do Decreto n. 863, de 17 de novembro de 1851, estabelecendo novos valores para cada uma das previsões de seus quatro parágrafos. Assim, no caso do § 1.º, os emolumentos seriam pagos no valor de dois mil réis. No do § 2.º, seis mil réis por exame, podendo o juiz estipular uma diária de quatro mil e quinhentos réis, caso o exame durasse mais de um dia. No caso do § 3.º, o valor seria de mil e quatrocentos réis, e no do § 4.º, seis mil sendo o exame judicial, e dois sendo extrajudicial ou por ordem do Inspetor da Alfândega (CLIB, 1862b).

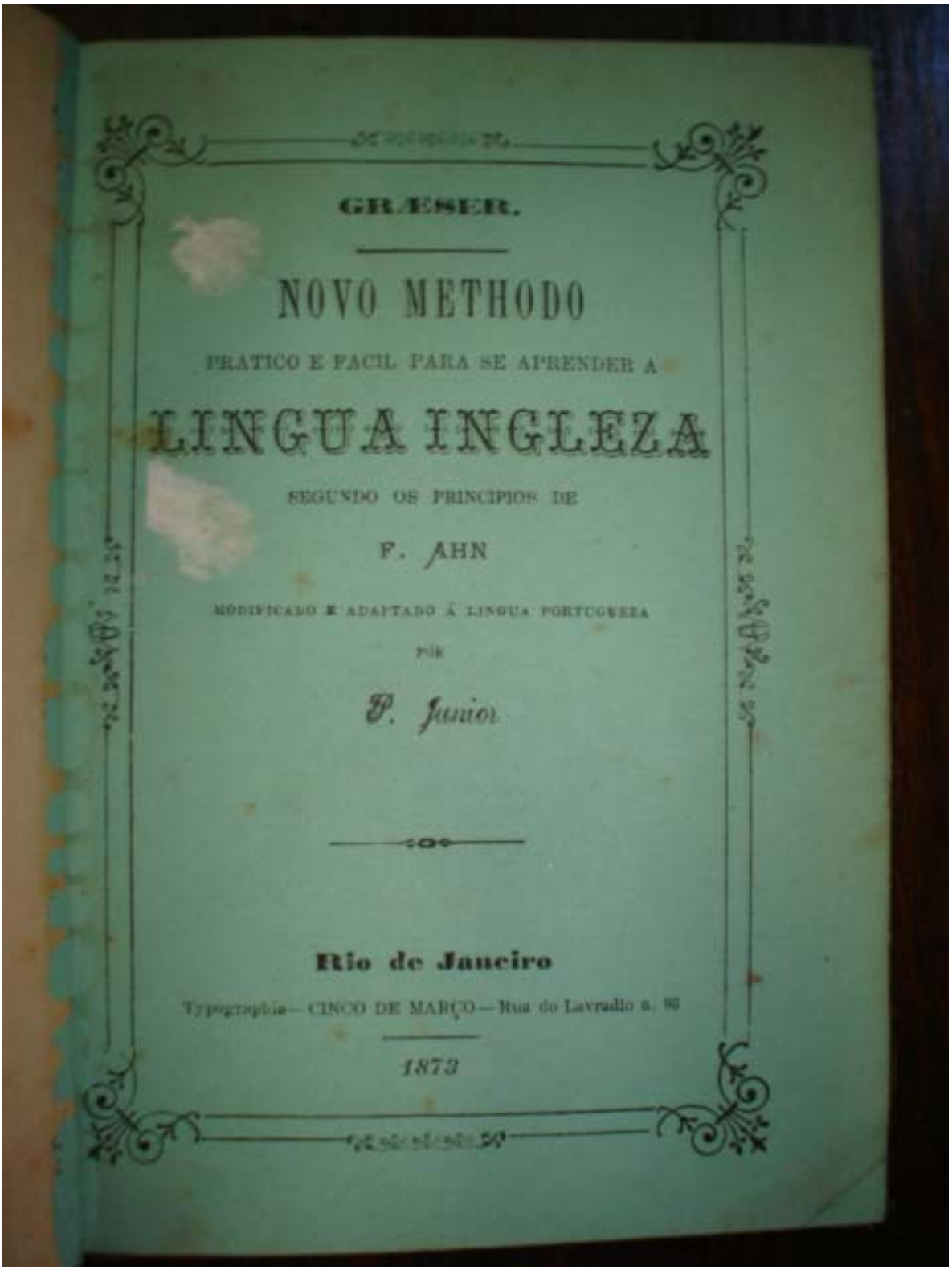
Como se vê, os Intérpretes da Praça do Comércio não tinham ordenado ou gratificações fixas, como os das repartições que ainda mantiveram o cargo, mas percebiam emolumentos para cada serviço prestado. Talvez por essa razão não houvesse qualquer tipo de incompatibilidade entre as funções de Intérprete e de outros serviços portuários ou comerciais, como as de Despachantes Gerais e Caixeiros destes, tal como declarava a Decisão n. 528, de 10 de dezembro de 1877, endereçada ao Presidente da Província do Ceará (CLIB, 1877c).

O próprio governo parecia disposto a manter tal prática, na medida em que evitava fazer qualquer tipo de nomeação de Intérprete ou Tradutor, como sugere a Decisão n. 94, de 20 de fevereiro de 1878, endereçada ao Presidente da Província do Rio Grande do Sul, em resposta a uma petição de nomeação de Intérprete e Tradutor da Vila de S. João do Monte Negro mediante gratificação. No documento, o legislador afirmava que, tendo sido até o

presente gratuito o trabalho dos Intérpretes “ad hoc”, conviria que os juízes e autoridades policiais empregassem esforços para que tal costume fosse mantido, indeferindo assim o requerimento, “por não haver logar de interprete e traductor creado por lei para a Justiça civil e criminal, ou para a Policia, nem quantia contemplada na Lei do orçamento com applicação a tal serviço” (Brasil, 1879).

A última peça legislativa referente à figura do Tradutor no período imperial é o Decreto n. 9.391, de 21 de janeiro de 1885, assinado pelo Ministro da Fazenda e Presidente do Conselho Manoel Pinto de Souza Dantas, com o qual foi baixado um regulamento reorganizando a Imprensa Nacional. Conforme o artigo 23, o *Diario Oficial* seria formado por um Diretor, um Redator Ajudante, um auxiliar, um Chefe de Revisão, “além dos revisores ordinarios e extraordinarios que forem necessarios” e de um Tradutor, o qual receberia uma gratificação anual de 1.400.000 réis (CLIB, 1886a).

O quadro acima descrito não foi alterado nas primeiras décadas do período republicano, sendo necessário esperar até os anos do Estado Novo, regime estabelecido pela Constituição de 1937, consagradora da ditadura de Getúlio Vargas, para que a profissão fosse novamente regulamentada, o que só veio ocorrer com o Decreto n. 13.609, de 21 de outubro de 1943, assinado pelo Ministro de Estado do Trabalho, Indústria e Comércio Alexandre Marcondes Filho, estabelecendo novo regulamento para o ofício de Tradutor Público – ou Juramentado – e Intérprete Comercial no território da República. O documento, que até hoje regulamenta a profissão, a despeito de algumas instruções normativas publicadas nos anos posteriores, alterando ou interpretando a disposição de um ou outro artigo, manteve muitas das características assumidas pelo ofício de Tradutor e Intérprete do século XIX (CLB, 1944).



GRÆSER.

NOVO METHODO

PRATICO E FACIL PARA SE APRENDER A

LINGUA INGLEZA

SEGUNDO OS PRINCIPIOS DE

F. AHN

MODIFICADO E ADAPTADO Á LINGUA PORTUGUEZA

POR

P. Junior

Rio de Janeiro

Typographia — CINCO DE MARÇO — Rua do Lavradio n. 86

1873

CONCLUSÃO

Pelo que foi exposto no decorrer deste trabalho, são três as fases, ou etapas, do processo de institucionalização do ensino das Línguas Vivas no Brasil, bem como de sua configuração como disciplina escolar. Da mesma forma, três são as finalidades preponderantes de tal ensino, durante o século XIX. Tais finalidades, que são a um tempo políticas, pedagógicas e culturais, correspondem aos seus respectivos períodos, ou fases, e são denominadas em função do caráter ou estatuto que assumem, levando em conta as condições político-sociais em que se processam.

Na **primeira fase (1809-1837)**, que comporta o governo joanino e do seu filho e sucessor D. Pedro I, bem como o período regencial, estendendo-se até o ano em que foi criado o Colégio de Pedro II e instituída a Instrução Secundária no país, as Línguas Vivas têm uma **finalidade eminentemente instrumental**, uma vez que seu estudo se justifica como meio de acesso a um conhecimento tido então como "scientifico" e professado, às vezes, por Lentes estrangeiros, os quais usavam Compêndios escritos em Língua Francesa ou Inglesa, seja nas Academias Militares, nos Cursos Médico-Cirúrgicos, nas Aulas de Comércio e Agricultura ou nos Cursos Jurídicos, centros formadores da Sociedade Civil, ou da elite local, que excluía todos os que não fossem "cidadãos", de acordo com a interpretação à época corrente do artigo sexto da Constituição de 1824: os escravos e os homens livres e despossuídos.

Embora a Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, que criou as primeiras Cadeiras Públicas das Línguas Francesa e Inglesa no país, ao dispor sobre a "materia do ensino", mandasse que os professores habilitassem seus Discípulos em "bem fallar e escrever" pelos "melhores modelos do seculo de Luiz XIV" e em conhecer, nas traduções, "o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegancias della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido", sugerindo assim uma espécie de abordagem estética, bem como a fixação de um valor cultural, no ensino daquelas Línguas, algo já alcançado pelo Latim – tido até então como "base de todas as Scencias", como dizia o preâmbulo do Alvará com que Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e seus Domínios, em 1759 –, e em parte pelo Francês, considerado à época uma "lingua universal", a criação de tais Cadeiras atendia à necessidade que tinha o governo joanino de preparar candidatos para os Estudos Maiores,

ou superiores, os quais exigiam que o aluno soubesse traduzir pelo menos a Língua Francesa para cursá-los.

Ao lado dessa finalidade instrumental, caracterizada pelo seu caráter ilustrado, uma vez que dava acesso à produção intelectual das nações cultas da Europa, havia também, no caso da Língua Inglesa, uma finalidade utilitária, a qual se fazia valer num momento em que o país tinha acabado de abrir seus portos ao comércio estrangeiro, especialmente o inglês, que, impedido pelo bloqueio continental imposto por Napoleão, precisava de outros mercados para sua própria sobrevivência, obtendo condições bastante vantajosas no Tratado entre as Coroas portuguesa e britânica no qual esta negociou a proteção de D. João, em sua fuga das investidas e ameaças do Imperador francês, em troca do quase monopólio do mercado brasileiro. Disso testemunham muitas Gramáticas Inglesas publicadas no período, em seus prefácios e sobretudo nos textos utilizados nos exercícios, a maioria dos quais é composta de letras de câmbio e correspondências comerciais, bem como a preocupação que tinha o governo em criar lugares de Intérprete e Tradutor nos portos de várias Províncias e nas secretarias de algumas repartições públicas.

Quanto ao seu processo de configuração como disciplina escolar, se considerarmos seus quatro componentes principais – a saber: o conteúdo explícito do conhecimento; a bateria de exercícios; a motivação dos alunos e os Exames –, o núcleo da disciplina, composto pelos dois primeiros, constitui-se nesta primeira fase, uma vez que sua parte teórica ou expositiva encontra-se já formulada, baseada que é na Gramática Latina, cujos termos e classificações são também usados no estudo das Línguas Vivas, como vimos no caso do Inglês. Os exercícios, da mesma forma, centrados inicialmente na leitura, pronúncia, tradução, versão e composição, tinham como suporte uma longa tradição, pois a Decisão de 1809 mandava que os professores seguissem, quanto ao "tempo", "horas das lições" e "attestações" do aproveitamento dos Discípulos, o mesmo que se achava estabelecido, "e praticado", pelos professores de Gramática Latina.

Embora os Compêndios de Inglês do período, desde a Gramática de J. Castro, de 1751, até a *Arte ingleza* do padre Guilherme Tilbury, de 1827, buscassem motivar seus Discípulos ou leitores justificando seu ensino pelo caráter utilitário da Língua e pela obrigatoriedade do seu conhecimento em determinados estudos superiores – e até afirmando que ela deveria ser considerada uma das "universaes", "como tem sido a Latina e

a Franceza", conforme as palavras de Manoel de Freitas Brazileiro no prefácio de sua *Nova grammatica portugueza e ingleza*, de 1812 –, não se pode relacionar a tal motivação o uso de métodos pedagógicos específicos para atingir sua finalidade, uma vez que mesmo os textos selecionados para leitura e tradução, quando não eram baseados em "Diálogos Familiares" ou em peças comerciais, compunham-se, em sua maioria, de clássicos latinos.

Com relação aos Exames, que são um componente fundamental no processo de configuração de uma disciplina escolar, apesar de terem sido instituídos com a criação dos Cursos Jurídicos – os de Francês em 1827 e os de Inglês com a reforma de 1831 –, foram consolidados somente com o Regulamento de 1854, assinado por Couto Ferraz, uma vez que as dificuldades e problemas ocasionados pela falta de professores e pelos conflitos de competência legislativa entre o Governo Central e as Províncias inviabilizavam sua implementação. As duas Línguas, pelo menos até a década de 1860, eram ensinadas pelo mesmo professor nas Aulas Preparatórias anexas àqueles cursos.

A **segunda fase (1837-1870)** tem início com a instituição da Instrução Secundária no país, que coincide com a fundação do Colégio de Pedro II, quando o ensino das Línguas Vivas, além de seu papel instrumental, assume uma **finalidade literária**, mais de acordo com o tipo de formação que os Estabelecimentos modelados segundo aquela instituição deveriam proporcionar aos alunos, e que estava muito próximo de uma "educação litteraria", para usar uma expressão do tempo, estendendo-se até a reforma de seus regulamentos pelo Decreto n. 4.468, de 1.º de fevereiro de 1870, assinado pelo Conselheiro Paulino José Soares de Souza, filho do Visconde do Uruguai e Ministro do Império, que reformulou o Plano de Estudos do Colégio em função da supremacia que o ensino científico passa a ter na Instrução Secundária.

Neste segundo momento, o estudo das Línguas Vivas encontra justificativa em sua própria matéria, deixando de servir apenas como instrumento de acesso a outros ramos do saber, uma vez que, pelo conhecimento da Literatura, conceito que se desenvolve, no Brasil, também na década de trinta, seria possível entender o espírito ou a "indole" dos povos das Nações Civilizadas, pois, como afirmava Gonçalves de Magalhães, no primeiro número da revista *Niterói*, "cada povo tem sua literatura própria como cada homem seu caráter particular, cada árvore seu fruto específico".

O governo regencial, representado pelo Partido Conservador, tinha muito interesse em tal estudo, não só por satisfazer ao seu projeto civilizatório, pelo contato que os alunos brasileiros teriam com a produção literária das "nações civilisadas", mas também pelo papel que poderia desempenhar na formação e desenvolvimento de um espírito de nacionalidade, principalmente depois da oficialização do ensino da Literatura Nacional, em 1854, período de absoluta supremacia dos Saquaremas. Mesmo os Compêndios de Inglês do período, inicialmente voltados para sua utilidade comercial, apresentam esta mudança de foco, evidenciada pela progressiva simplificação das regras e explicações gramaticais em proveito da leitura, e pela substituição das letras de câmbio por trechos em prosa e verso de autores modernos, em sua maior parte Românticos.

Assim, a ênfase dada aos exercícios de versão e tradução, tanto nos Planos de Estudos do Colégio de Pedro II quanto nos Exames de Preparatórios, antes de apontar para a permanência de um método antiquado de ensino, fazia com que as Línguas Vivas assumissem um estatuto mais literário do que instrumental, na medida em que grande parte de suas atividades tinha como objeto fragmentos de obras e autores representativos de suas Literaturas, algo que não ocorria durante a fase anterior, quando na categoria Literatura se enquadravam muitas obras relacionadas às Matemáticas e às Ciências Naturais, embora na distinção entre profissões literárias e científicas a Medicina ainda estivesse entre as primeiras.

Contudo, isso não significa dizer que sua finalidade instrumental tenha deixado de existir. Ela se renova e até se intensifica, mas num sentido bem diverso de sua primeira fase. Se antes o conhecimento das Línguas Vivas era uma importante via de acesso às "luzes do seculo", como se dizia, as quais se confundiam com o que se entendia por "Sciencia", os objetivos do seu ensino, no sistema de Instrução Pública da época, podiam ser claramente definidos pela necessidade de entendimento e tradução dos Compêndios estrangeiros usados nos cursos superiores. Agora, se tal conhecimento valia por si só, uma vez que a Literatura era parte do estudo da Língua, que nos Programas do Imperial Colégio se fazia, em sua maior parte, pelos exercícios de leitura, recitação e tradução de trechos de prosadores e poetas selecionados, a finalidade instrumental do seu ensino e, principalmente, de sua aprendizagem, vincula-se à habilidade necessária para a aprovação nos Exames de Preparatórios, os quais davam acesso às Faculdades do Império.

Nesta segunda fase, as Línguas Vivas já possuem todos os componentes que constituem uma disciplina escolar, uma vez que sua motivação e sistema de avaliação se consolidam, a primeira pela adoção oficial do Método de Robertson, no "Programma do ensino" para o Colégio de Pedro II expedido em 1859, e o segundo pela preponderância que assumem os Exames de Preparatórios no sistema de Instrução Pública do período, especialmente depois da reforma de Couto Ferraz.

Embora o Método de Robertson ainda se baseasse fundamentalmente na "analyse grammatical" – que pode ser considerada como o principal método pedagógico da Gramática Latina –, bem como nas regras de pronúncia e na tradução, tal como aparece em *Novo curso de lingua ingleza pratico, analytico, theorico e sinthetico, por T. Robertson*, Compêndio de Cyro Cardozo de Menezes publicado em 1856, sua adoção representa uma inovação no ensino das Línguas Vivas, uma vez que parte de seus exercícios passam a vincular-se a textos selecionados e elaborados em uma série de episódios, ou "sketches", com os mesmos personagens e motivos, os quais serviam de motivação para a explicação gramatical. Os Exames de Preparatórios, por sua vez, mantiveram-se baseados na tradução de "trechos clássicos", exigindo-se a análise gramatical nas provas orais.

Os demais componentes, nesse processo, foram reformulados. O conteúdo, agora exposto de forma "didática", no sentido de sua facilitação para melhor assimilação pelos alunos, desvincula-se, aos poucos, da Gramática Latina, o que se verifica pela substituição, nos Compêndios do período, de termos como "ortografia" e "sintaxe" por outros mais simples como "letras", "palavras" e "frases", o mesmo ocorrendo com os exercícios, principalmente depois da adoção oficial do Método de Robertson, o qual era conhecido no Brasil, pelo menos na Corte, desde 1842, como sugere a publicação, desse mesmo ano, do *Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de lingua ingleza por Th. Robertson*, "traduzido e applicado á lingua portugueza, por Antonio Francisco Dutra e Mello e João Maximiano Mafra", obra adaptada pelos professores George Gibson e Joseph Pleasant e "offerecida á estudiosa mocidade brazileira".

No entanto, mesmo possuindo os quatro principais componentes constitutivos de uma disciplina escolar, não podemos considerar as Línguas Vivas como tal nesta fase, pois o seu ensino ainda não se acha relacionado com o verbo "disciplinar", embora sua finalidade literária concorresse na formação do espírito do aluno, nem com o conceito de

“ginástica intelectual”, o que só vai ocorrer a partir da década de setenta, período de intensos debates em torno da renovação das finalidades da Instrução Primária e Secundária no Brasil, especialmente depois da publicação, em 1870, e da tradução para o português, em 1871, do relatório de Hippeau sobre a Instrução Pública nos Estados Unidos.

A **terceira fase (1870-1890)**, finalmente, se inicia quando as Línguas Vivas, mantendo seu caráter instrumental e literário, assumem uma **finalidade prática**, como “meio de communicação do pensamento”, a despeito da “exagerada influencia grammatical” – nas palavras do Professor Carlos de Laet, em relatório de 1882 –, o que ocorre com a reforma do Conselheiro Paulino José Soares de Souza, em 1870, e termina quando o Inglês deixa de ser uma matéria obrigatória no Plano de Estudos do Colégio de Pedro II, pelo Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890, assinado por Benjamin Constant.

Antes da reforma de 1870, o adjetivo “prático” havia sido usado com sucesso por Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa, em seu “best-seller” *Grammatica pratica da lingua ingleza*, bem como por vários autores estrangeiros de Cursos de Línguas durante o século XIX, tais como Robertson (*Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de lingua ingleza*), Ollendorff (*Novo methodo pratico para aprender a ler, escrever e fallar a lingua ingleza em seis mezes*) e Ahn (*Novo methodo practico e facil de aprender a Lingua Ingleza*). Para Howatt (1988: 132), a palavra “prático”, nesses Compêndios, refere-se à prática dos exercícios usados pelo “grammar-translation method” (“método da gramática e tradução”), principalmente os de tradução e versão de listas de orações. Outra razão para a ênfase na prática, segundo o mesmo autor, é a prioridade dispensada à correção, bem como o valor moral das frases usadas como exemplos.

No entanto, Azevedo Corrêa, no prefácio da primeira edição de sua *Grammatica pratica* (1863), ao afirmar que “a experiencia de todos os dias” o havia convencido de que o melhor método no ensino das Línguas era aquele que pudesse associar a teoria à prática, censurava os “methodos theoricos” por exigirem de alunos de tenra idade a “perfeita exactidão na cópia ou a devida attenção e rapida comprehensão do que se vai expondo”, fazendo-os perder muito tempo no processo de aprendizagem. Assim, em seu discurso, o “methodo pratico” aparece em contraposição ao que Howatt considera “prático” no “método da gramática e tradução”.

A expressão “finalidade prática”, neste trabalho, relaciona-se com a inclusão de um elemento novo entre os objetivos do ensino das Línguas Vivas: a comunicação do pensamento, e não só pela leitura e composição, isto é, pela linguagem escrita, mas também, e principalmente, pelo desenvolvimento das habilidades orais e auriculares dos alunos. Nesse sentido, o Decreto n. 4.468, de 1.º de fevereiro de 1870, assinado pelo Conselheiro Paulino, inicia tal processo, pois, pela primeira vez, a lei mandou que os professores das Línguas Vivas não falassem na Aula senão na Língua que ensinassem. No “Relatorio dos acontecimentos notaveis do anno lectivo de 1882”, o professor Carlos de Laet defendia o “ensino pratico das linguas vivas”, argumentando que, pelos “methodos classicos”, só se ensina a traduzir, mas não a compreender a “lingua fallada”, e menos ainda a falar, e que o ouvido era o principal órgão a ser educado, pois a transmissão de pensamentos se fazia através de sons.

Não deixa de ser curioso o fato de que, para provar seus argumentos, Carlos de Laet citava o caso de François Gouin (1831-1896), cujas “séries” vão ser uma importante referência do “método científico”, que Chagas (1967: 91) qualifica como “a última fase do método direto”, o qual, segundo o mesmo autor, fez com que novas idéias entrassem em circulação, meio século depois do manifesto de Viëtor (1850-1918)[221], um dos pioneiros do movimento de reforma do ensino de Línguas no final do século XIX, de acordo com Howatt (1988: 169).

Mas o ensino das Línguas Vivas, segundo a congregação do Colégio de Pedro II, em parecer de 1884, embora devesse evitar “minudencias grammaticaes”, não poderia ser excessivamente prático, “por nimio apreço aos systemas de Ahn, Ollendorf ou Robertson”, os quais eram mais propícios aos discípulos de qualquer “instituto industrial”, e não a estudantes já adiantados em Latim. Isso significa dizer que a finalidade prática assumida pelo ensino daquelas Línguas não se confunde com o caráter utilitário de sua finalidade instrumental, numa época em que o mercado, motivado pela regulamentação de novas profissões que exigiam em seus concursos de admissão o conhecimento de Francês e Inglês, se mostra muito receptivo a métodos que prometiam ser mais rápidos e eficazes.

[221] Trata-se de *Der sprachunterricht muss umkehren! Ein beitrag zur Überbürdungsfrage* (1882), que significa algo como “O ensino de Línguas deve se renovar: uma contribuição para a questão do acento e do trabalho sobrecarregado nas escolas”.

Um aspecto importante desta terceira fase é a progressiva perda do estatuto literário das Línguas Vivas, que ocorre paralelamente à instituição do ensino das Literaturas Estrangeiras. A reforma de 1870, mesmo reservando para o sétimo ano do curso do Imperial Colégio o "aperfeiçoamento nas linguas latina, franceza e ingleza", com "prelecções elementares" sobre a índole, formação e progresso de cada uma delas, alternadas com a leitura, tradução e "appreciação litteraria" dos autores clássicos, instituiu pela primeira vez o ensino de suas respectivas Literaturas de forma autônoma, isto é, independente de suas Línguas. Tal processo relaciona-se com uma mudança de foco dos estudos literários, representados pelo Programa de Retórica e Poética, que, além das regras de estilo e composição e da "apreciação litteraria dos melhores classicos da lingua portugueza", passou a abranger a "Historia da litteratura em geral, e especialmente da portugueza e nacional".

Dessa forma, se antes a finalidade literária do ensino das Línguas Vivas baseava-se numa série de exercícios – leitura, cópia, ditado, versão, tradução, temas e composição – que tinham como objeto fragmentos de textos considerados literários, agora teria que justificar-se pelo estudo da História Literária, isto é, das "producções litterarias" das nações estrangeiras, as quais despertavam o sentimento de orgulho e respeito em seus povos, contribuindo para a formação moral e patriótica dos alunos, como afirma o cônego Fernandes Pinheiro nos "Prolegomenos" do seu *Resumo de historia litteraria* (1872).

No caso da Língua Inglesa, a nova orientação da lei motivou a publicação de vários Guias de Conversação, bem como de alguns Compêndios especialmente dedicados à pronúncia, caso de *Prosodia ingleza*, do professor norte-americano Jasper L. Harben, que teve sua sétima edição publicada em 1878. O intuito do livro, segundo o autor, no prefácio, era proporcionar um "maior gráo de melhoramento intellectual" aos alunos por meio da "analyse da LINGUAGEM e dos principios do *pensamento*", pois o estudo sistemático da prosódia melhoraria não somente seu estilo, mas também seu entendimento e "modo de pensar".

Harben não desprezava o conteúdo literário do ensino da Língua Inglesa, pois, embora afirmasse que era necessário, antes de estudar qualquer Língua, ter em mira o efeito que o estudo haveria de produzir na inteligência e sua "utilidade pratica", acreditava que o meio mais eficaz de aprender sua "verdadeira pronuncia" era a leitura de versos. A

Literatura Inglesa forneceria exemplos de alta qualidade, dando ao aluno um conhecimento mais íntimo das belezas da Língua, bem como do seu "gosto" e "genio" característicos, algo que já vinha sendo alcançado por senhoras elegantes e prendadas que haviam estudado com o autor "nas cazas da mais alta cathegoria".

Tal apelo literário, que se manteve até 1878 com sucessivas edições, devia-se ao fato de que grande parte do seu público-alvo era composta por aquelas senhoras acima referidas, pois, estando seu Compêndio de acordo com a reforma de 1870, que reservava para o sétimo ano a "appreciação litteraria" dos autores clássicos das Línguas Latina, Francesa e Inglesa, depois das "prelecções elementares" sobre a índole, formação e progresso de cada uma delas, já não se ajustava com a alteração promovida pelo Decreto n. 6.130, de 1.º de março de 1876, assinado pelo ministro José Bento da Cunha e Figueiredo, pois, conforme a nova lei, as noções das Literaturas Estrangeiras seriam estudadas somente na Aula de Literatura Nacional do sétimo ano.

Em seu relatório de 1877, o ministro justificava a reforma pelas reclamações dos Reitores do Colégio, os quais indicavam como uma das causas da má qualidade das lições de Francês, Inglês e Alemão "a improficuidade reconhecida das aulas especiaes de litteratura das linguas estrangeiras", que tinham apenas uma lição por semana e cujos próprios professores, que eram os mesmos nos dois estabelecimentos, confessavam-se pouco habilitados. Cunha e Figueiredo vinha defendendo a supressão do ensino das Literaturas Estrangeiras desde seus primeiros tempos de Inspetor Geral, como mostra seu relatório de 1872, no qual acusa o Regulamento de 1870 de ter sobrecarregado os professores de Línguas.

Posição contrária teve Sílvio Romero, em relatório de 1885, relativo aos "acontecimentos notaveis" do Colégio de Pedro II do ano anterior. Para o professor, o ensino das Línguas Vivas deveria ser dado em todos os anos do curso, tal como propunha a congregação em seu relatório. Em sua aprendizagem, prevaleceria o "methodo pratico, a ponto de chegarem os alumnos a fallal-as e escrevel-as mais ou menos regularmente", mas, no correr de seis ou sete anos, os estudantes deveriam ler "obras primas das litteraturas dessas linguas, provando-se assim a dispensabilidade de uma cadeira especial para litteratura universal e outra para rhetorica, poetica e a litteratura nacional".

Mesmo assim, o ensino das Línguas Vivas permaneceu dissociado de suas respectivas Literaturas, ou de sua História Literária, uma vez que esta se encontrava incluída nos Programas de matérias alheias, tais como Literatura Geral, História da Literatura e Português, depois da reforma de 1881, última do período imperial. As reformas da Primeira República não alteraram tal estrutura, mesmo quando se propôs a inserção da "evolução literária" no programa das Línguas, pelo Decreto n. 8.660, de 5 de abril de 1911, assinado pelo ministro Rivadávia Correia, como sugere a tese *Origens da língua inglesa – sua literatura* (1920), do baiano Oscar Przewodowski, professor da Cadeira de Inglês do Colégio Pedro II, cujo "esboço histórico" da Literatura Inglesa encontra-se fora dos propósitos do "melhor método" de ensinar a Língua (Oliveira, 1999: 170).

Somente em 1943, com a Portaria Ministerial n. 148, de 15 de fevereiro, assinada pelo ministro do Estado Novo Gustavo Capanema – que pôs em execução, durante o seu mandato, uma série de Regulamentos intitulados Leis Orgânicas do Ensino –, seu estudo passou a fazer parte das Cadeiras das Línguas correspondentes, sendo as "noções gerais de literatura" transferidas para o Programa de Português da primeira série. A nova lei, entretanto, só vigorou até 1951, quando foi emitida a Portaria n. 614, de 10 de maio, assinada pelo ministro Simões Filho, que, simplificando os Programas de várias disciplinas do Curso Secundário, suprimiu das Línguas Vivas o estudo de suas respectivas Literaturas (Oliveira, 1999: 171).

Quanto à orientação "prática" dos Exames Gerais de Preparatórios, que em 1884 adotaram o exercício de composição livre ao invés da versão, em conformidade com o "pensamento pratico que deve presidir o estudo das linguas vivas", o sistema logo foi objeto de crítica, como mostra o relatório de 1891 do ministro João Barbalho Uchôa Cavalcanti, para quem a composição em Português e a versão desta composição para a Língua estrangeira não era uma prova séria, pois "ou o alumno industriado procura compor frases curtas e faceis, de verter e abreviar seu trabalho, pretextanto a falta de materia ou insere umas tantas phrases já preparadas (...)". Para remediar tais males Benjamin Constant havia expedido, em 11 de outubro de 1890, Instruções pelas quais se deveria regular os Exames Gerais de Preparatórios da Capital Federal, exigindo que as provas escritas de Francês, Inglês e Alemão constassem da versão de um pequeno trecho português "em prosa corrente" e tradução de um trecho poético tirado à sorte, "nunca menor de 20 linhas".

Como se vê, esta terceira fase do processo de institucionalização do ensino das Línguas Vivas no Brasil não tem o aspecto cíclico, ou fechado, das duas anteriores, pois nem o caráter optativo da Língua Inglesa se mantém por muito tempo, nem a finalidade prática daquele ensino se extingue no ano escolhido para sua delimitação final. Ao contrário, ela se intensifica na Primeira República, alcançando seu ápice, por assim dizer, com a instituição do Método Direto, em 1931, se lermos ao pé da letra o texto do artigo primeiro do Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro: "o ensino das Línguas Vivas no Colégio Pedro II e estabelecimentos de Ensino Secundario a que este serve de padrão (...) terá carater nimiamente pratico".

A opção por estabelecer o limite final desse processo em 1890 obedece a duas razões principais. A primeira é que a finalidade prática do ensino das Línguas Vivas não se confunde com um "método prático" de ensiná-las, apesar de estar a ele relacionado, pois a sua constituição depende das condições políticas, pedagógicas e culturais em que se configura, diferentemente dos métodos, que podem ser importados, adaptados ou apropriados. A segunda é que o ano de 1931 não pode marcar o término de um processo que tem continuidade mesmo depois da fundação dos Cursos de Letras, ou da extinção da obrigatoriedade do ensino das Línguas Vivas, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Assim, nesta terceira fase, a finalidade prática do ensino das Línguas Vivas, além de caracterizar-se pela simplificação das explicações gramaticais e pela exploração das habilidades orais e auriculares do aluno, desnecessárias sob o ponto de vista de sua finalidade instrumental ou literária, representa uma determinada concepção a respeito do papel daquele ensino em seu desenvolvimento intelectual, razão por que os discursos o justificavam pela sua capacidade de proporcionar-lhes condições para que pudessem comunicar o seu pensamento, pela escrita ou pela fala. Contudo, sua implementação se mostrava muito mais complexa do que sua prescrição, como mostra a constante preocupação da congregação com a matéria, em seus relatórios de 1883, 1884 e 1885.

Com efeito, fazer com que o ensino das Línguas Vivas fosse "mais prático", de modo que os alunos raciocinassem, escrevessem e falassem os idiomas estrangeiros durante todo o tempo da Aula, dando provas de haver compreendido o texto e as explicações do professor, com o exercício da memória e do raciocínio consorciados, como queria o Reitor do Internato Antonio Henriques Leal, em 1883, não era uma tarefa fácil, principalmente

quando se leva em conta que tais habilidades eram totalmente desnecessárias nos Exames Gerais de Preparatórios, mesmo depois da reforma do ano seguinte. Para tanto, era preciso começar a estudá-las desde os primeiros anos do curso, como propunha a congregação do Imperial Colégio, no relatório de 1884, segundo o qual com duas lições semanais de cada Língua os alunos poderiam ter mais familiaridade com os autores, observando as "anomalias morphologicas e syntaxicas" que aparecessem nos trechos estudados, ao contrário do que se observava com o regulamento da instituição desde 1841.

Nesse sentido, a finalidade prática do ensino das Línguas Vivas, no contexto em que se constitui, assume também um aspecto político, de reivindicação de um grupo intelectual revestido de certo poder legiferante – os professores do Imperial Colégio de Pedro II – que, ao buscar afirmar-se num momento em que o "espírito positivista da ciência", nas palavras de Rui Barbosa, em 1882, entrava para a ordem do dia, manifestando-se até na Literatura naturalista do período, e no qual o caráter excessivamente literário do Ensino Secundário era severamente criticado pelas suas "escassas noções científicas", segundo o mesmo autor, procuram dotar aquelas matérias de um estatuto "científico".

Dessa forma, se a Ciência, como definia o mesmo Rui Barbosa, era "toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental", o ensino prático das Línguas Vivas, para que pudesse habilitar o estudante a falar e escrever corretamente nos idiomas estranhos, teria que lançar mão de "principios da glottica moderna", da "phonologia e taxinomia" e dos "mais recentes progressos da philologia", segundo as expressões de Sílvio Romero, em suas "Notas sobre o ensino publico", se quisesse ser entendido como prática racional e científica, do mesmo modo que o estudo das Línguas Mortas, especialmente o do Latim, que era visto "sob o aspecto de uma gymnastica intellectual".

Tal pretensão científica, apresentando-se como finalidade prática, representa o último estágio de um processo no qual as Línguas Vivas, antes justificadas, como matéria de ensino, pelo seu caráter instrumental e depois literário, se configuram como disciplina escolar, uma vez que buscam participar do "quadro hierarchico das sciencias", concorrendo para o desenvolvimento harmonioso e integral das faculdades intelectuais e afetivas dos alunos, como queria Romero em relação aos estudantes do Imperial Colégio de Pedro II e depois do Ginásio Nacional. Esse processo, no entanto, não ocorre de maneira linear, progressiva e sem conflitos, mesmo porque, como diz Ian Michael, citado por Goodson

(1995: 158), “falar de fases significa simplificar demasiado o que é em realidade uma complexa pauta de mudanças que ocorrem em momentos diferentes, a velocidades distintas e com diferentes graus de estabilidade”.[222]

Quando a Instrução Secundária foi instituída no Brasil, por exemplo, a distinção entre Ciências e Letras parecia não estar ainda claramente definida entre os intelectuais da época, como sugere uma fala do deputado Souza Martins em sessão de 1846, na qual se discutia a criação de um Colégio de Externato. Para o deputado, o estudo de três Línguas Vivas – Francês, Inglês e Alemão – e duas Mortas – Latim e Grego – era excessivo, pois acabaria por prejudicar os estudos “scientificos e litterarios” do Colégio, o que mostra que, pelo menos em alguns discursos da época, mesmo depois de 1837, ano da fundação do Pedro II – as Línguas Vivas não tinham estatuto “literário”, sendo sua utilidade justificada pelas relações comerciais que uma nação teria com outra ou pela proximidade geográfica.

Em 1867, porém, Liberato Barroso, em *A instrucção publica no Brasil*, iria afirmar que cultivando “as lettras antigas com as linguas e litteratura moderna”, os alunos estariam preparados para os mais vastos conhecimentos da Instrução Superior, pois, se os homens que se dedicavam à indústria, à agricultura e ao comércio tinham necessidade de uma “instrucção pratica”, condição indispensável para o desenvolvimento material do país, outros teriam que se dedicar às nobres profissões do espírito, isto é, à “instrucção litteraria”, requisito fundamental para o seu desenvolvimento moral.

Já na década de oitenta, quando Rui Barbosa tenta justificar a inseparabilidade entre as Ciências e as Letras no Bacharelado do Colégio de Pedro II, propondo a exigência do conhecimento elementar de Física, Química e Ciências Naturais, com especial desenvolvimento da Anatomia e da Fisiologia, afirma que o ensino das Línguas Vivas pelas versões e temas era improdutivo, pois “não há saber línguas vivas, sem as saber falar”. Sua proposta, no entanto, se via impossibilitada pelo próprio Plano de Estudos que elaborou para o Imperial Colégio, uma vez que, num período de seis anos, o aluno deveria aprender uma grande variedade de Línguas: Alemão, Italiano, Inglês e Francês, além de Latim, Grego e Português.

[222] No original: “hablar de fases significa simplificar demasiado lo que es em realidad una compleja pauta de câmbios que ocurren em momentos diferentes, a velocidades distintas y com diferentes grados de estabilidad”.

Tal variedade logo foi objeto de crítica, como mostra o relatório de 1889 de Antonio Ferreira Vianna, que, comparando o Plano de Estudos do Colégio de Pedro II com o de Estabelecimentos congêneres da Europa e Estados Unidos, afirma que nos países "mais adeantados", apesar de ser obrigatória apenas uma Língua Viva, a carga horária era muito maior, tendo os cursos duração de oito a nove anos. O ministro, no entanto, não se alinhava entre os promotores do ensino científico na instituição, embora não deixasse de usar de sua retórica, pois toda sua argumentação tem como objetivo defender o estudo das Humanidades, para o que sugere inclusive um retorno à primitiva organização do Colégio, "mantendo os principios scientificos que a ela presidiram". A seu ver, não era lícito prescindir de uma ou duas das Línguas Vivas, "attentas as condições do nosso estado social e a nossa minguada litteratura scientifica e de imaginação".

Dessa forma, a posição do ministro é emblemática em relação ao problema principal desta terceira fase do processo de institucionalização das Línguas Vivas no Brasil: o aspecto político de que se revestia o discurso científico em torno de suas finalidades práticas. Tal discurso vinha da congregação do Imperial Colégio de Pero II, que alcançou poder legiferante em 1881, ano da reforma que pela última vez alterou o Plano de Estudos daquela instituição no Império. A partir de então, a congregação ficou obrigada a enviar anualmente um relatório dos "acontecimentos notaveis" de ambos os Estabelecimentos, o qual seria anexado ao do Ministro do Império, bem como a formar comissões especiais para elaborar Instruções sobre as matérias relacionadas à Instrução Pública.

Era um discurso que, embora reconhecesse a importância de uma Educação "realistica e pratica", priorizava uma formação "classica e beletristica", desprezando todos os "modernos methodos, processos pedagogicos, orientação nova e outros palavrões de atordoar", como no ensaio de Romero, que defende os Estudos Clássicos, ensinados "cientificamente" pela Filologia, para que os alunos obtivessem uma "cultura intellectual", contra o que considerava uma moléstia hodierna: "a americanisação da intelligencia e do caracter", que propunha uma "instrucção terra a terra, sem elevação, sem ideal, industrialistica, interesseira", que não educava.

Para não parecer um discurso de regresso num período em que a palavra "progresso" assumia significado político, os adjetivos "científico" e "moderno" funcionavam como elementos de atualização com os novos tempos, como sugere o relatório

do professor Tautphoeus, sobre o qual se baseava o diagnóstico de Antonio Ferreira Vianna, em 1889, em que transcreve o parecer da congregação acerca de um Plano de reforma dos Estudos Secundários proposto por aquele ministro. A “decadencia scientifica” do Imperial Colégio, por exemplo, era devida ao abandono da simultaneidade dos estudos, tal como foi instituída pelo “plano de sua instituição primitiva”.

Tal Plano, que tinha vigorado durante quase vinte anos depois da fundação do Colégio, formou estudantes que alcançaram posições eminentes, ao contrário do que se via agora, depois de adotado o “funesto systema do fracionamento dos estudos”, introduzido não em virtude de algum novo princípio pedagógico, mas de mesquinhas considerações de concorrência material com os Estabelecimentos particulares, quando o motivo expresso da fundação do Imperial Colégio era estabelecer “um fóco de estudos litterarios que, por ser independente da maior ou menor affluencia de alumnos, pudesse conservar-se em uma altura litteraria e scientifica superior ao nivel geral da instrucção secundaria”.

Assim, as três finalidades do ensino das Línguas Vivas têm uma característica em comum: seu caráter elitista, pois seu conhecimento estava reservado a uma classe muito restrita e privilegiada de cidadãos: os que faziam dele um uso instrumental, como os candidatos aos Exames de Preparatórios, e os que aprendiam habilidades literárias ou práticas nos Estabelecimentos de Instrução Secundária, os quais compunham uma classe ainda mais restrita, uma vez que seu objetivo era formar homens que depois pudessem ocupar posições eminentes, como queria o professor Tautphoeus no relatório acima transcrito, ou o ministro Gustavo Capanema, cinqüenta e três anos depois, na exposição de motivos do Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942: “o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras” (apud Oliveira, 1999: 82).

Em termos chervelianos, das três finalidades apontadas, apenas a instrumental é uma “finalidade real”, sendo as outras apenas “de objetivo”, pois, se todo ensino deve resgatar, em seu aparelho didático, elementos quantitativos ou quantificáveis que possam fornecer escalas de medida em seu sistema de avaliação, ou de Exames, e se a história das disciplinas escolares deve obrigatoriamente ocupar-se da aprendizagem, isto é, da aculturação realizada pelo aluno no contexto escolar, as demais finalidades – a literária e a prática – não conseguem cumprir o que propõem, nem mesmo depois de 1931, quando o Método Direto torna-se oficial, ou de 1943, quando o estudo das Literaturas Estrangeiras

volta a fazer parte das Cadeiras das Línguas correspondentes. Sua finalidade instrumental, por sua vez, configurando-se na primeira fase, se mantém na segunda, embora sob novo aspecto, e se consolida na terceira, permanecendo intacta até os dias de hoje. Contudo, como neste trabalho a opção adotada foi a de considerar tais finalidades em suas relações com os textos oficiais, isto é, com a legislação referente à matéria, todas têm aqui o mesmo valor, na medida em que concorrem igualmente para o processo de configuração das Línguas Vivas como disciplina escolar.

A Língua Inglesa, quando comparada com a Francesa em tal processo, percorre uma trajetória inversa. Na primeira fase, apesar do caráter instrumental de ambas as Línguas, a Francesa tinha já um estatuto cultural e mesmo literário, pois era tida como universal, sendo recebida como parte integrante da Educação, assim como a Música e a Dança. A Inglesa, por sua vez, justificava-se como necessária à mocidade pelo fato de que no Brasil se ouvia diariamente o som vocal deste idioma, pelas negociações que os brasileiros tinham com a nação inglesa, como sugere Manoel José de Freitas, no Prefácio de sua Gramática publicada em 1820. O mesmo autor, em 1812, no prefácio de outro Compêndio, advertia seus leitores de que a Língua Inglesa deveria ser considerada uma das “universaes”, “como tem sido a Latina e a Franceza”, pois nela se encontravam todos os gêneros de leitura, tanto os que embelezavam o pensamento quanto os que dilatavam as idéias, posição que ela ocuparia somente na segunda fase. Já na terceira etapa, a Língua Francesa passa a ser objeto de métodos utilitários do ensino das Línguas, tais como os de Ahn e Ollendorff, revestindo-se de uma utilidade comercial que apenas o Inglês tinha, na primeira fase.

REFERÊNCIAS

1. BIBLIOGRAFIA

ALDEN, Dauril. 1961. “The Marquis of Pombal and the American Revolution: Marquis of Pombal to George III”. *The Americas*. Washington: Academy of Franciscan History, v. XVII, n. 4, pp. 369-382.

ALVES, Eva Maria Siqueira. 2005. *O Atheneu Sergipense*: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908). Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALVES, Gilberto Luiz. 2001. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836*. 2. ed. Campo Grande: EDUFMS.

_____. 2003. O Seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. 1978. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / EDUSP.

AUROUX, Sylvain. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.

AZEVEDO, Fernando de. 1971. 5. ed. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. 1959. “A ilustração brasileira e a idéia de Universidade”. São Paulo: FFLCH / USP, Boletim n. 241.

_____. 1974. “Vida religiosa e a questão religiosa”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 2. ed., tomo II, v. 4. São Paulo: Difel.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2003. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de & RANZI, Serlei Maria Fischer (org). *História das disciplinas escolares no Brasil*: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. 1995. *História da educação brasileira*: o terreno do consenso. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOSI, Alfredo. 1994. *História concisa da literatura brasileira*. 32. ed. São Paulo: Cultrix.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida & MORAES, Rubens Barbosa de (org.). 1993. *Bibliografia da Impressão Régia do Rio de Janeiro (1808-1822)*. São Paulo: EDUSP / Kosmos, v. 1 / Bibliografia.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. 1993. “Leis, alvarás, decretos, cartas régias & c.”. In: CAMARGO, Ana Maria de Almeida, MORAES, Rubens Barbosa de (org.). *Bibliografia da Impressão Régia do Rio de Janeiro (1808-1822)*. São Paulo: EDUSP / Kosmos, v. 2 / Legislação.

CAMPOS, Ernesto de Souza. 1941. *Instituições culturais e de educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

CANDIDO, Antonio. 2000a. *Formação da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia.

CARDIM, Luís. 1922. "Gramáticas inglesas para portugueses e gramáticas portuguesas para uso de ingleses". *Anais das Bibliotecas e Arquivos*. Lisboa, v. 3, pp. 105-107.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. 2002. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834).* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

CARPEAUX, Otto Maria. 1959. *História da literatura ocidental*. v. 1. Rio de Janeiro: O Cruzeiro.

CARRATO, José Ferreira. 1971. "A educação brasileira no período colonial". In: CARVALHO, Laerte Ramos de. *Introdução aos estudo da história da educação brasileira*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros / Universidade de São Paulo.

CARVALHO, José Murilo de. 2002. *A Escola de Minas de Ouro Preto*: o peso da glória. Belo Horizonte: EDUFMG.

_____. 2003. *A construção da ordem*: a elite política imperial. *Teatro de sombras*: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARVALHO, Laerte Ramos de. 1952. *As reformas pombalinas da instrução pública.* São Paulo: FFCL da USP, Boletim n. 160.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1998. "A configuração da historiografia educacional brasileira". In: FREITAS, Marcos César de (org), *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto / Universidade São Francisco.

CARVALHO, Rómulo de. 1959. *História da fundação do Colégio Real dos Nobres*. Coimbra: Atlântida.

CASTRO, Paulo Pereira. 1967. "A experiência republicana, 1831-1840". In HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 2. ed., tomo II, v. 2.. São Paulo: Difel.

CHAGAS, R. Valnir C. 1967. *Didática especial de línguas modernas*. 2. ed. São Paulo: Nacional.

CHERVEL, André. 1990. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº. 2, pp. 177-229.

_____. 1992. "Quando surgiu o ensino secundário?". Tradução: Circe Fernandes Bittencourt. *Revista da Faculdade de Educação*. São Pulo, v. 18, n.º 1, pp. 99-112.

CHERVEL, André, COMPÈRE, Marie-Madeleine. 1999. "As humanidades no ensino". Tradução: Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 149-170.

CHEVELLARD, Yves. 1985. *La transposition didactique*: du savoir savant au savoir enseigné. Genoble: La Pensée Sauvage.

CUNHA, Pedro Octavio Carneiro da. 1985. "A fundação de um império liberal". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed., tomo II, v. 1.. São Paulo: Difel.

DORIA, Escragnolle. 1937. *Memoria historica commemorativa do collegio de Pedro Segundo* (2 de dezembro de 1837 – 2 de dezembro de 1937). Rio de Janeiro: Ministério da Educação.

FALCON, Francisco José Calazans. 1993. *A época pombalina*: política econômica e monarquia ilustrada. 2. ed. São Paulo: Ática.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. 1976. *Homens livres na ordem escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Ática.

FREYRE, Gilberto. 1951. *Sobrados e mucambos*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 3 v.

_____. 2000. *Ingleses no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. 2004. *Construtores de identidades*: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu.

GOODSON, Ivor. 1990. "Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução". Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº. 2, pp. 230-254.

_____. 1995. "Historia de las disciplinas: Lengua (inglés). In: *Historia del curriculum*: la construcción social de las disciplinas escolares. Tradução: Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. 1972. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP / Grijalbo.

HAMILTON, David. 1989. *Towards a theory of schooling*. London: Falmer Press.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. 2000. "Simonton e o panorama religioso do Brasil nos meados do século XIX". *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. São Paulo: FEUS, v. III, n. 5, pp. 179-194.

_____. 2003. *História da educação brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1970. "A herança colonial – sua desintegração". In: Holanda, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, v. 1. São Paulo: Difel.

_____. 1983. "Do Império à República". In: Holanda, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, v. 5. São Paulo: Difel.

HOWATT, A. P. R. 1988. *A history of English language teaching*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press.

IGLÉSIAS, Francisco. 1967. "Vida política, 1848-1866". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil monárquico*. Tomo II, v. 3. São Paulo: Difel.

LAJOLO, Marisa. 1995. "O Cônego Fernandes Pinheiro, sobrinho do Visconde, vai à escola". In: *Anais do IX Encontro Nacional da Anpoll* (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística). João Pessoa, v. 1, pp. 252-253.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. 1996. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.

LEÃO, A. Carneiro. 1935. *O ensino das línguas vivas*: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Nacional.

LIMA, Oliveira. 1942. *D. João VI no Brasil: 1808-1821*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 3 v.

MATTOS, Ilmar Rohloff. 1999. *O tempo saquarema*: a formação do Estado Imperial. 4. ed. Rio de Janeiro: Access.

MAXWELL, Keneth. 1996. *Marquês de Pombal*: paradoxo do iluminismo. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MERQUIOR, José Guilherme. 1979. *De Anchieta a Euclides*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

MICHAEL, Ian. 1990. "Aspects of textbook research". *Paradigm*. Londres, n. 2, pp. 5-7.

MOACYR, Primitivo. 1942. *A Instrução pública no estado de São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora. Nacional, v. 1.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. 1999. *A cultura ocultada* ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX. Londrina: EDUEL.

NUNES, Maria Thetis. 1984. *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra / Governo do Estado de Sergipe / Universidade Federal de Sergipe.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. 1999. *A historiografia brasileira da literatura inglesa*: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

PANTALEÃO, Olga. 1985. "A presença inglesa". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed., tomo II, v. 1. São Paulo: Difel.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. 2000. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971).* Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

QUINTAS, Amaro. 1985. "A agitação republicana no Nordeste". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed., tomo II, v. 1. São Paulo: Difel.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. 1968. "Os tratados de limites". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 3. ed., tomo I, v. 1. São Paulo: Difel.

RIBEIRO, José Querino. 1945. *A Memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo*: ensaio sobre a sua significação e importância". São Paulo: Universidade de São Paulo, Boletins da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, LIII, n. 5.

RICARDINO, Álvaro. 2003. "A metafísica da contabilidade comercial e a história das aulas de comércio". Texto apresentado no 3.º Congresso USOP de Controladoria e Contabilidade, realizado nos dias 1 e 2 de outubro de 2003. Available from World Wide Web: http://www.eac.fea.usp.br/congressousp/arquivos/html/trab_T-045.htm, 2 de dezembro de 2003.

ROCHA, Antonio Penalves (org.). 2001. *Visconde de Cairu (1756-1835).* São Paulo: Ed. 34.

RODRIGUES, Lúcia Maria Portela Lima, GOMES, Delfina Rosa da Rocha & CRAIG, Russell. 2003. "Aula do Comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo?", artigo apresentado no XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, realizado em Aveiro, 15-16 de Novembro de 2002. Available from World Wide Web: http://www.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20Gomes%20&%20Lima.PDF, 25 de novembro de 2003.

SCHULZ, John. 1974. "O exército e o Império". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, v. 4. São Paulo: Difel.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. 2002. *A longa viagem da biblioteca dos reis*: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

SANTOS FILHO, Lycurgo. 1967. "Medicina no período imperial". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, v. 3. São Paulo: Difel.

SILVA, Geraldo Bastos. 1969. *A educação secundária (perspectiva histórica e teórica).* São Paulo: Nacional.

SOUSA, Octavio Tarquinio. 1960. *História dos fundadores do Império do Brasil*: Evaristo da Veiga. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, v. VI.

VALENTE, Wagner Rodrigues. 2003. "A disciplina matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil". In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (org). *História das disciplinas escolares no Brasil*: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF.

VAMPRÉ, Spencer. 1924. *Memorias para a Historia da Academia de São Paulo*. São Paulo: Livraria Academica / Saraiva & Cia.

VECCHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael (org.). 1998. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor.

WRIGHT, Antônia Fernanda Pacca de Almeida. 1978. *Desafio americano à preponderância britânica no Brasil: 1808-1850*. São Paulo: Nacional / Brasília: INL (Instituto Nacional do Livro).

2. FONTES

2.1. PEÇAS LEGISLATIVAS

AC (ASSEMBLÉIA CONSTITUINTE DE 1823)

BRASIL. 1874. *Assembléa Constituinte de 1823*. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artistico, tomo quinto.

APB (ANAIS DO PARLAMENTO BRASILEIRO)

BRASIL. 1982a. *Annaes do Parlamento Brazileiro*. Câmara dos Srs. Deputados. Primeiro anno da primeira legislatura. Sessão de 1826. Tomo Quarto. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL. 1982b. *Annaes do Parlamento Brazileiro*. Câmara dos Srs. Deputados. Segundo anno da primeira legislatura. Sessão de 1827. Tomo Terceiro. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL. 1982c. *Annaes do Parlamento Brazileiro*. Câmara dos Srs. Deputados. Terceiro anno da primeira legislatura. Sessão de 1828. Tomo Terceiro. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL. 1983a. *Annaes do Parlamento Brazileiro*. Câmara dos Srs. Deputados. Primeiro anno da quinta legislatura. Sessão de 1843. Tomo Primeiro. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL. 1983b. *Annaes do Parlamento Brazileiro*. Câmara dos Srs. Deputados. Terceiro anno da sexta legislatura. Sessão de 1846. Tomo Primeiro. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL. 1983c. *Annaes do Parlamento Brazileiro*. Câmara dos Srs. Deputados. Terceiro anno da sexta legislatura. Sessão de 1846. Tomo Segundo. Brasília: Câmara dos Deputados.

CLB (COLEÇÕES DE LEIS DO BRASIL)

BRASIL. 1889a. *Colecção das Leis do Brazil de 1818*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1889b. *Colecção das Leis do Brazil de 1819*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1889c. *Colecção das Leis do Brazil de 1820*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1890a. *Colecção das Leis do Brazil de 1813*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1890b. *Colecção das Leis do Brazil de 1815*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1890c. *Colecção das Leis do Brazil de 1816*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1890d. *Colecção das Leis do Brazil de 1817.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1890e. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1891a. *Colecção das Leis do Brazil de 1809.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1891b. *Colecção das Leis do Brazil de 1811.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1891c. *Colecção das Leis do Brazil de 1812.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1891d. *Colecção das Leis do Brazil de 1814.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1892. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1949. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1943.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

CLIB (COLEÇÕES DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL)

BRASIL. 1847. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1846*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1850. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1849*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1852. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1851*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1853. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1852*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1854. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1854*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1856. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1855*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1857a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1856*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1857b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1857*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1858. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1858*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1859. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1859*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1860. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1860*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1861a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1836*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1861b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1837*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1862a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1861*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1862b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1862*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1863a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1838*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1863b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1863*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1864a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1835*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1864b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1839*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1864c. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1841*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1864d. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1864*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1865a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1842*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1865b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1865*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1866a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1834*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1866b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1866*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1867a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1843*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1867b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1867*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1868. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1868*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1869. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1869*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1870. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1870*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1871. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1871*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1873. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1872*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1874. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1873*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1875. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1874*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1876a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1830*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1876b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1875*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1876c. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1876*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1877a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1831*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1877b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1876*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1877c. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1877*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1878a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1878b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1828*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1879. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1878*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1880a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1826*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1880b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1879*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1881. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1880*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
_____. 1882. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1881*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1883. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1882*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1884. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1883*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1885a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1825*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1885b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1884*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1886a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1885*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1886b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1886*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1887a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1821*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1887b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1822*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1887c. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1823*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1887d. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1853*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1887e. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1887*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1889a. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1888*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1889b. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1889*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1906. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1832*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
_____. 1907. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1833*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

CLP (COLEÇÕES DA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA)

PORTUGAL. 1825. *Collecção da Legislação Portugueza* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1811 a 1820. Lisboa: na Typ. Maigrense.

_____. 1828a. *Collecção da Legislação Portugueza* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1775 a 1790. Lisboa: na Typ. Maigrense.

_____. 1828b. *Collecção da Legislação Portugueza* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1791 a 1801. Lisboa: na Typ. Maigrense.

_____. 1828c. *Collecção da Legislação Portugueza* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1802 a 1810. Lisboa: na Typ. Maigrense.

_____. 1830. *Collecção da Legislação Portugueza* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha.

_____. 1858. *Collecção da Legislação Portugueza* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha.

EUC (ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA)

Portugal. 1772. *Estatutos da Universidade de Coimbra* compilados debaixo da immediata e suprema inspecção de El Rei D. José I Nosso Senhor pela Junta de Providencia Literaria creada pelo mesmo senhor para a restauração das Sciencias, e Artes Liberaes nestes Reinos, e todos Seus Dominios ultimamente roborado por Sua Magestade na sua Lei de 28 de agosto deste presente anno. Lisboa: Na Regia Officina Typographica: MDCCLXXII.

LB (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA)

BRASIL. 1836. *Legislação Brazileira*, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., etc., do Imperio do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villineuve e comp.

OPM (ORGANIZAÇÕES E PROGRAMAS MINISTERIAIS)

JAVARI, Barão de. 1962. *Organizações e programas ministeriais*: regime parlamentar no Império. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça e Negócios Interiores / Arquivo Nacional.

RM (RELATÓRIOS MINISTERIAIS)

BRASIL. 1833. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1833 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

BRASIL. 1834. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1834 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Antonio Pinto Chichorro da Gama. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1835. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1835 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Joaquim Vieira da Silva e Souza. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1838. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1838 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado interino Bernardo Pereira de Vasconcellos. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1839. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1838 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado interino Francisco de Paula e Albuquerque. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1840. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1840 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, e interinamente do Imperio Francisco Ramiro d'Assis Coelho. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1841. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1841 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Cândido José de Araújo Vianna. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1843. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1841 pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado Cândido José Antonio da Silva Maia. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1844. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na terceira sessão da quinta legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado José Carlos Pereira de Almeida Torres. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1848. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da sétima legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado Visconde de Macaé. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1850a. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da oitava legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado Visconde de Mont'alegre. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1850b. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na segunda sessão da oitava legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado Visconde de Mont'alegre. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1851. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na terceira sessão da oitava legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado Visconde de Mont'alegre. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1853. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da nona legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado Francisco Gonçalves Martins. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1854. *Relatorio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na segunda sessão da nona legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Rio de Janeiro: Typographia do Diario.

_____. 1856. *Relatorio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na quarta sessão da nona legislatura pelo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1860. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na quarta sessão da decima legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio João de Almeida Pereira Filho. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1861. *Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima primeira legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio José Antonio Saraiva. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional.

_____. 1863. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na primeira sessão da decima segunda legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Marquez de Olinda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1865. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na terceira sessão da decima segunda legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio José Liberato Barroso. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1866. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na quarta sessão da decima segunda legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Marquez de Olinda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1869. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na primeira sessão da decima quarta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Paulino José Soares de Sousa. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1870. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na segunda sessão da decima quarta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Paulino José Soares de Souza. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1871. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na terceira sessão da decima quarta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1872. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na primeira sessão da decima quinta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1873. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na segunda sessão da decima quinta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1877. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na primeira sessão da decima sexta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

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

_____. 1882. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na primeira sessão da decima oitava legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Conselheiro de Estado Manoel Pinto de Souza Dantas. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1883. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na terceira sessão da decima oitava legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Pedro Leão Velloso. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1884. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na quarta sessão da decima oitava legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Francisco Antunes Maciel. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1885. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na primeira sessão da decima nona legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio João Florentino Meira de Vasconcellos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. 1889. *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa* na quarta sessão da vigésima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Antonio Ferreira Vianna. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1891. *Relatorio ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil* pelo Ministro de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

RP (RELATÓRIOS PROVINCIAIS)

SERGIPE. 1855. *Relatorio apresentado a Assemblea Legislativa Provincial de Sergipe* na abertura de sua sessão ordinária no dia 1.º de março de 1855 pelo Exm. Snr. Presidente da Provincia Dr. Ignacio Joaquim Barboza. Sergipe: Na Typographia Provincial.

SERGIPE. 1858. *Relatorio* com que foi aberta a 1.ª sessão da duodecima legislatura da Assemblèa Legislativa de Sergipe pelo excellentissimo presidente doutor João Dabney d'Avellar Brotero. Bahia: Typographia de A. Olavo da França Guerra.

2.2. PERIÓDICOS

AL (ALMANAK LAEMMERT)

Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro para o anno bissexto de 1844. Primeiro anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1851. Primeiro anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1855. Primeiro anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro para o anno de 1878. Trigesimo quinto anno. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert.

2.3. COMPÊNDIOS

ALVES, Nicoláo. 1870. *Selected passages* of prose and poetry taken from Lingard, Macaulay and Milton, and intended as a text-book for the examinations in English, before the General Board of Public Instruction of Rio de Janeiro; and other legally consituted bodies throu out the Brazilian Empire. Rio de Janeiro: Nicoláo Alves.

BENSABAT, Jacob. 1880. *Novo diccionario inglez-portuguez* composto sobre os diccionarios de Johnson, Webster, Grant, Richardson, etc. Lisboa: Livraria e Typographia Editora de Nattos Moreira & C.

_____. 1884. *Nova grammatica pratica da lingua ingleza*. 3. ed. Lisboa: Tavares Cardoso & Irmão.

BRAZILEIRO, Manoel de Freitas. 1812. *Nova grammatica ingleza e portugueza* dedicada á felicidade e augmento da Nação Portugueza. Selecta dos melhores authores, por Manoel de Freitas Brazileiro. Liverpool: G. F. Harris's Viuva e Irmãos.

CASTRO, J. 1759. *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica: ou, Gramatica Nova, Ingleza e Portugueza, e Portugueza e Ingleza; dividida em duas partes*. A primeira para a instruição dos Inglezes que desejarem alcançar o conhecimento da Lingua Portugueza. A segunda, para o uso dos Portuguezes que tiverem a mesma inclinação a Lingua Ingleza. Das quaes a Primeira está corrigida e emendada, a segunda executada por Methodo claro, familiar, e facil. 3. ed. London: W. Meadows.

CORRÊA, Filippe da Motta d'Azevedo. 1880. *Grammatica pratica da lingua ingleza*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nicoláo-Alves.

_____. (s/d). *Selecta anglo-americana* ou collecção de trechos escolhidos dos melhores prosadores e poetas inglezes e americanos, arranjados para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II. Por Phillipe da Motta de Azevedo Corrêa, professor de lingua e litteratura ingleza do Imperial Collegio de Pedro II. Obra adoptada pelo Conselho Director de Instrucção Publica para os exames geraes de preparatorios. Primeira Parte. Rio de Janeiro: Typ. Carioca.

COSTA, Hipólito José da. 1828. *Nova grammatica portugueza e ingleza* a qual serve para instruir aos portuguezes na lingua ingleza. Nova edição revista e consideravelmente augmentada. Londres: J. Collingwood.

FREITAS, Manoel José de. 1820. *Compendio da grammatica ingleza e portugueza* para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras. Rio de Janeiro: Impressão Regia.

GIBSON, George & PLEASANT, Joseph. 1842. *Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de lingua ingleza* por Th. Robertson, traduzido e applicado á lingua portuguesa, por Antonio Francisco Dutra e Mello e João Maximiano Mafra. Obra adaptada pelos professores George Gibson e Joseph Pleasant e offerecida á estudiosa mocidade brazileira. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villeneuve.

GRAUERT, Eduardo. 1861. *Compendio da grammatica ingleza*. Rio Grande do Sul: Typ. do Echo do Sul de Pedro B. de Moura.

HAMONIERE, G. 1836. *A nova guia da conversação em inglez, e portuguez*, dividida em duas partes; a primeira contendo hum vocabulario de palavras usuaes por ordem alfabetica. A segunda, sessenta dialogos sobre diferentes objectos. Lisboa: Na Typographia Rollandina.

HARBEN, Jasper L. 1878. *Prosodia ingleza*: novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da lingua ingleza. Rio de Janeiro: Em Casa do Autor.

HILLARD, G. S. 1855. *First Class Reader*; consisting of extracts in prose and verse, with biographical and critical notices of he authors. For the use of advanced classes in public and private schools. Boston: Brewer and Tileston.

HONORATO, Manuel da Costa. 1874. *Synopse da grammatica ingleza* extrahida de diversos autores pelo Conego M. C. Honorato, Bacharel em Direito. Rio de Janeiro: Typ. Cosmopolita.

MAVOR, William. 1851. *The English Spelling Book* acompanied by a progressive series of easy and familiar lessons: intended as an introduction to the reading and spelling of the English language. Four hundred and fifty-ninth edition revised and improved by the author, with frontispiece by shorthand, and new designs by Harvey. London: Longman, Brown, Green, and Longmans.

MENEZES, Carlos Bernardo da Silva Teles de. 1762. *Gramatica ingleza ordenada em portuguez*, na qual se explicão clara, e brevemente as regras fundamentaes, e as mais proprias para falar puramente aquela lingua. Lisboa: Na Officina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno.

MENEZES, Cyro Cardozo de. 1856. *Novo curso de lingua ingleza pratico, analytico, theorico e sinthetico, por T. Robertson, adaptado ao ensino da mocidade brazileira* por Cyro Cardozo de Menezes, professor de lingua ingleza do Imperial Collegio de Pedro II. Rio de Janeiro: Pinto& Waldemar.

MURRAY, Lindley. 1801. *English reader* or pieces in prose and poetry selected from the best writers. Designed to assist young persons to read with propriety and effect; to improve their language and sentiments; and to inculcate some of the most important principles of piety and virtue. (...). Third edition corrected. New York: T. William and R. Spence.

_____. 1853. *An English Grammar*: comprehending the principles and rules of the language, illustrated by appropriate exercises, and a key to the exercises. In two volumes. v. I. The eighth edition. London: Longman, Brown, Green, and Longmans.

OLLENDORFF, H. G. 1888. *Novo methodo para aprender a ler, escrever e fallar a lingua ingleza em seis mezes*. 4. ed. Lisboa: Antonio Maria Pereira.

PACHECO Júnior. 1876. *Novo methodo practico e facil de aprender a Lingua Ingleza* segundo os principios de F. Ahn. 2. ed. Rio de Janeiro: Serafim José Alves.

PALMER, Charles Neucome. 1870. *Collection of classical extracts* approved by the Imperial Gorvenment for the translations to be presented in English at he General Examinations to be held at the Inspectory General of Primary and Classical Education in the municipality of Rio de Janeiro, and in the Faculties generally in the Empire of Brazil, translated by Charles Neucome Palmer Director of the American College S. Paul. Rio de Janeiro: Typographia Franco-Americana.

PINHEIRO, Doutor Joaquim Caetano Fernandes. 1872. *Resumo de historia litteraria*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier.

SADLER, P. 1878. *Grammatica theorica e pratica da Lingua Ingleza ou Methodo Facil para aprender a Lingua Ingleza* desenvolvida com a maior concisão e clareza. Obra mui particularmente calculada para facilitar a traducção do portuguez em inglez e do inglez em portuguez, e que põe a lingua ingleza ao alcance de todas as idades e de todas as intelligencias por P. Sadler, accommodada ao uso dos que fallam a lingua portugueza por Jacintho Cardoso da Silva, director do Gymnasio de Botafogo. Rio de Janeiro: Livraria B. L. Garnier.

SANTOS, J. Ferreira dos. 1855. *Notas ás estações de Thomson* para uso dos que se applicam ao estudo da Lingua Ingleza. Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia.

TILBURY, Guiherme Paulo. 1827. *Arte ingleza* offerecida ao illustrissimo Senhor Visconde de Cayru. Rio de Janeiro: Na Typographia Imperial e Nacional.

_____. 1844. *Primeiras regras da lingua ingleza* tiradas dos melhores authores, e adaptadas ao uso da mocidade brasileira. Rio de Janeiro, Typ. do Diario de N. L. Vinna.

TOLSTADIUS, Nicoláo James. 1871. *Systema pratico e theorico para aprender a ler, escrever e fallar com toda a perfeição a Lingua Ingleza em 50 lições* conforme o methodo de Ollendorff. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert.

VIEYRA, Anthony. 1867. *Novo dicionario portatil das linguas portugueza e ingleza em duas partes*: portugueza e ingleza – ingleza e portugueza resumido do Diccionario de Vieyra. Nova edição revista e consideravelmente augmentada por J. P. Aillaud. Pariz: Em Casa de Vª. J.-P. Aillaud, Guillard e Cª.

2.4. OBRAS DO PERÍODO ESTUDADO (O ANO DE SUAS PRIMEIRAS EDIÇÕES ESTÁ INDICADO ENTRE PARÊNTESES, LOGO DEPOIS DO TÍTULO DE CADA OBRA)

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. 2000. *Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* (1889). Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC/INEP /Comped.

ASSIS, Machado de. 1937. *Paginas recolhidas* (1899). Rio de Janeiro: W.M. Jackson Inc.

_____. 2000. *Contos* (1896). 26. ed. São Paulo: Ática.

BARBOSA, Rui. 1942. *Reforma do Ensino secundário e Superior* (1882). In: Obras Completas, v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. 1938. *Cartas do solitario* (1862). São Paulo: Nacional.

_____. 1975. *A província*: estudo sobre a descentralização no Brasil (1870). São Paulo: Nacional / Brasília: INL.

BARROSO, José Liberato. 1867. *A instrucção publica no Brasil* (1867). Rio de Janeiro: B. L. Garnier.

BRAGA, Theophilo. 1898. *Historia da Universidade de Coimbra* nas suas relações com a instrucção publica portugueza (1898). Lisboa: Na Typographia da Academia Real das Sciencias, tomo III (1700 a 1800).

_____. 1902. *Historia da Universidade de Coimbra* nas suas relações com a instrucção publica portugueza (1902). Lisboa: Na Typographia da Academia Real das Sciencias, tomo IV (1800 a 1872).

CAMPAGNE, E. M. (org). 1886. *Diccionario universal de educação e ensino* util á mocidade de ambos os sexos, ás mães de familia, aos professores, aos directores de collegios e aos alumnos que se preparam para exame... 9. ed (188?). Tradução ampliada: Camilo Castello Branco. Aumentada por José Nicolau Raposo Botelho, Capitão de Infanteria e Professor do Lyceu Central do Porto. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron / Casa Editora Lugan & Geneliour, sucessores.

FLETCHER, J.C. e KIDDER, D.P. 1941. *O Brasil e os Brasileiros* (1857). v.1. Tradução: Elias Dolianiti. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

LOCKE, John. 1934. *Some thoughts concerning education* (1692). 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

MACEDO, Joaquim Manuel de. 1991. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro* (1862-1863). Rio de Janeiro: Garnier.

OLIVEIRA, Antonio d'Almeida. 2003. *O ensino público* (1874). Brasília: Senado Federal.

POMPÉIA, Raul. 1991. *O Atheneu* (1888). São Paulo: FTD.

RIBEIRO, José Silvestre. 1871. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia* (1871). Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo I.

_____. 1872. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia* (1872). Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo II.

_____. 1873. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia* (1873). Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo III.

_____. 1874. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia* (1874). Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo IV.

_____. 1876. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia* (1876). Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo VI.

ROMERO, Sílvio. 1901. "Notas sobre o Ensino Publico" (1890). In: *Ensaios de Sociologia e Literatura*. Rio de Janeiro: Garnier.

TAINE, H. 1908. *History of English literature* (1863-64). Tradução de H. Van Laun. New York: Grosset & Dunlap, 2 v.

VERNEY, Luiz Antonio. 1949. *Verdadeiro método de estudar* (1746). V. 1. Lisboa: Sá da Costa.