

18º Congresso Brasileiro de Sociologia

26 a 29 de Julho de 2017, Brasília (DF)

Grupo de Trabalho: Pensamento Social no Brasil

A educação exilada:

Fernando de Azevedo e a escrita da história da educação brasileira

Carlos Eduardo Dias Souza/USP

A educação exilada: Fernando de Azevedo e a escrita da história da educação brasileira

Carlos Eduardo Dias Souza¹

kdudiaz@gmail.com

Tal qual o Colégio Caraça, esquecido pela historiografia e retomado por Mariza de Andrade, outras instituições de ensino do Oitocentos, se não esquecidas, continuam a ser analisadas pela perspectiva lançada por intelectuais dos anos 20. Dentre eles, tem destaque Fernando de Azevedo, cuja obra *A Cultura Brasileira* deixou profundas marcas na escrita da história da educação. As marcas do latifúndio e da escravidão não teriam permitido avanços sobre a dinâmica colonial, de cunho exclusivista, pautada por uma cultura literária própria às elites. Sua análise fez escola: trinta anos depois da primeira edição da obra, Maria de Lourdes Haidar, em *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*, retoma e amplia o argumento de Azevedo. Em que pesem avanços em termos de metodologia, que liga a análise institucional às dinâmicas políticas, a autora sobrealimenta o aspecto centralizador da monarquia frente às dinâmicas locais, esvaziadas de sentido pelo controle que o governo central possuía dos exames de acesso às academias. Este texto tem como objetivo discutir a interpretação proposta por Fernando de Azevedo à luz de algumas possibilidades de investigação metodológica abertas por Maria Haidar. Com isso, espera-se concluir pela necessidade de uma leitura dessas obras tanto em termos de sua inserção nos e filiação aos debates pela renovação educacional das décadas de 1920-1930 quanto pelas pistas que ambas, especialmente Azevedo, fornecem para que se avance em estudos na área de educação.

Muito já se escreveu sobre o livro *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, publicado pela primeira vez em 1942. De veículo divulgador de concepções sobre educação em contexto de mudança política nos tempos do Estado Novo (XAVIER, 1998) a sinal de disputas de projetos no incipiente, porém politizado, campo da educação nos anos 30 no âmbito da Associação Brasileira de Educação (CARVALHO, 1989), Azevedo tem sido apontado como um analista interessado na cultura e na civilização brasileiras, cujos sinais de progresso estariam apontados, dentre outros, no estágio em que se encontrava a educação nacional (ANJOS, 2014: 162).

Dos leitores de Azevedo que observaram tais pontos, especialmente na esfera da historiografia da educação brasileira de inspiração azevediana, um dado continuou ausente: os usos que foram feitos de tais pontos nos estudos que se seguiram. Marta Carvalho (1989: 29-30), por exemplo, ao lançar luz nas disputas entre “tradicionalistas” e “conservadores” no contexto da Escola Nova, realça o processo de construção de certa memória histórica que valorizava a educação como parte de um projeto de (re)construção

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo, professor substituto de História do Brasil Império na UFF/Niterói.

da nacionalidade. Já Libânea Xavier (1998), ao tomar o livro como parte de uma encomenda oficial do governo Vargas, uma espécie de ensaio de interpretação do Brasil que serviria de prólogo ao Censo Geral de 1940, o situa num contexto que valorizava a unidade frente à dispersão. O resultado seria uma leitura da história da educação da fragmentação à racionalidade, cuja lógica integrativa se aproximaria, segundo Bontempi Jr (2005), de uma perspectiva durkheimiana que tinha na educação uma esfera central de socialização e construção da coesão social.

Tais autores, apesar do mérito de lerem *A Cultura Brasileira* em seu contexto de produção, sinalizando para as disputas das quais fez parte Azevedo, assumem, em certa medida, a perspectiva do autor, que toma a análise da história da educação nacional em termos exclusivistas. Assim, apenas na república ter-se-ia identificado uma dinâmica social propriamente inclusiva, sinalizada, dentre outros, pelos movimentos pela educação dos anos 20 e 30. Antes disso, da Colônia ao Império, apesar de exceções pontuais, o que se teria percebido nas análises fora um processo de continuidade histórica de tom aristocrático, “bacharelesco”, evidente no ensino de humanidades e no recurso frequente à retórica como sinal de diferenciação. A educação se encontraria, em certa medida, “exilada” em terras nacionais.

Para situar melhor a diferença específica da abordagem proposta neste trabalho em relação aos estudos anteriores, é preciso ver com mais atenção os temas elencados por autores que trouxeram à baila alguma análise sobre o significado da educação de nível secundário² nos tempos do Império, questão que interessa para a argumentação aqui proposta. É neste sentido que será discutida a obra de Maria de Lourdes Haidar, *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*, que atualiza a discussão azevediana de maneira mais ampla, ao mesmo tempo em que a maneja operando com novas metodologias para a pesquisa em história. A fim de realçar o alcance da análise proposta por Azevedo, também serão destacados os argumentos de outros autores que observaram a dinâmica educacional no Império do Brasil e vêm sendo utilizados como referência nos estudos na área. São eles Maria Werebe e Luis Bastos Silva. Por fim, ao destacar a argumentação proposta por Florestan Fernandes na consideração do liberalismo presente na formação da sociedade brasileira pós-independência como um processo revolucionário, espera-se

² A educação estava dividida entre ensino primário – para todos os cidadãos, incluindo os libertos e meninas –, o ensino secundário – para os cidadãos ativos, aqueles que dariam continuidade ao processo de construção nacional – e o superior – as faculdades de direito e medicina, criados no final da década de 1820 e início da de 1830. O ensino secundário atendia apenas aos meninos de 9 a 15 anos, aproximadamente. Os colégios femininos, que se tornaram mais comuns apenas na segunda metade do Oitocentos, possuíam currículo e proposta distintas.

levantar novas questões que indiquem outras possibilidades analíticas para o estudo da história da educação no país.

O Império do Brasil e a leitura azevediana da educação

A obra mais abrangente escrita até hoje sobre a história do ensino secundário no Império e que aborda a questão de forma mais detalhada é o livro da professora aposentada da Faculdade de Educação da USP Maria de Lourdes Mariotto Haidar, intitulado *O ensino secundário no Império brasileiro* (1972). Obra de vasto fôlego, a autora passou por fontes como as memórias de personagens e instituições e os debates de políticos na Câmara de Deputados, o que representa uma novidade para a época. Por conta disso, a autora pôde apresentar não apenas o “fato” em si, já consolidado em propostas e/ou práticas, mas os debates que se realizaram antes da instauração de políticas ou reformas relacionadas aos colégios de ensino secundário no Brasil, fosse na Corte imperial do Rio de Janeiro, fosse nas províncias.

Dividido em cinco capítulos, o livro aborda desde uma questão principal – a “pseudodescentralização” do ensino secundário e a influência dos exames preparatórios sobre ele nos três primeiros capítulos – a questões até então pouco ou nada discutidas, como o papel da iniciativa privada nas políticas educacionais e os colégios secundários para meninas. Uma análise sobre o *Colégio Pedro II*, colégio oficial da monarquia, também aparece de forma bastante abrangente. Até então o que se tinha eram abordagens de cunho generalista que costumavam incluir a análise sobre a educação dentro do debate sobre a cultura nacional – na chave proposta por Azevedo – ou textos que pontuavam, de forma um tanto positivista e fortemente baseada em cronologias, as reformas e leis criadas no Império que se referiam à educação.³

O argumento principal da autora, que é frequentemente reiterado no decorrer dos cinco capítulos da obra, é que apesar dos esforços e discussões que visavam organizar os colégios de ensino secundário, a preferência dada pelo governo e pelas famílias da boa sociedade imperial aos estudos de nível superior teria influenciado negativamente as poucas instituições de ensino secundário criadas, ou que se tentaram criar, pelo país. Tal

³ Obras como as de Primitivo Moacyr (1938) e Pires de Almeida (1989), por exemplo, resumem-se à reunião comentada de alguns aspectos de leis e projetos de reforma de ensino no século XIX brasileiro. A obra de Moacyr, memorialista do começo do século XX, em seus comentários tende a avaliar negativamente as propostas e práticas de ensino dos tempos da monarquia, o que foi corroborado por analistas posteriores que fizeram da obra sua referência principal. Da mesma forma, diversas referências à legislação são incompletas, e a rápida consulta a grande parte dela hoje por conta de sua disponibilização na internet o confirma.

influência estaria materializada nos cursos preparatórios,⁴ com vista aos exames realizados para ingresso nas faculdades de direito e medicina e que existiam como aulas anexas às faculdades.⁵ Por isso, para autora, os poucos colégios existentes teriam se limitado à reunião das disciplinas cobradas para realização desses exames.

Ainda que desde o Ato Adicional de 1834⁶ tenha havido por parte de algumas províncias um movimento que buscava dar organicidade a esse nível de ensino, já que o mesmo a elas permitia a organização de seus “sistemas de ensino” em nível primário e secundário, a frequência da tomada dos preparatórios como meio rumo ao objetivo final que seria o ingresso nas faculdades acabava por relativizar na prática a descentralização do ensino proposta pelo Ato – lembrando que, assim como as faculdades, os preparatórios eram de responsabilidade do governo central.⁷ Da mesma forma, a criação do Colégio Pedro II em 1837 para servir de modelo aos colégios provinciais seria um sinal claro disso, ainda que o próprio colégio passasse frequentemente por diversas reformas e que, segundo a autora, a partir da década de 1870 desfizeram a organicidade de seu ensino em favor das novas demandas em prol de um ensino livre. A maioria esmagadora das instituições de ensino secundário privadas criadas à época, por sua vez, não se fariam de rogadas ao oferecer para aqueles que as procuravam apenas aulas das disciplinas cobradas pelos preparatórios. Nesse sentido, para Haidar, o que teria imperado até o alvorecer da República foram os estudos avulsos, contribuindo na prática

⁴ Os preparatórios eram cursos oferecidos pelas faculdades de direito e medicina e que habilitavam os alunos aos exames de acesso a esses cursos superiores. Todos os rapazes maiores de dezesseis anos poderiam prestar os exames sem cursar os preparatórios (até porque os mesmos se ofereciam apenas nas cidades-sede das faculdades, posto que funcionavam como cursos anexos a elas); a vantagem estava no fato de, ao cursá-los, ter-se a possibilidade de já conhecer os avaliadores dos exames de acesso e garantir com maior facilidade a sua aprovação (HAIDAR, 1972: 80-81).

⁵ Apenas na década de 1870 seriam inaugurados os cursos de engenharia, além de cursos anexos à faculdade de medicina, como farmácia.

⁶ O Ato Adicional à Constituição de 1824, promulgado em 1834, descentralizava a administração da monarquia, atualizando-a em pontos nevrálgicos. Na esfera da educação, concedia às províncias o direito de legislar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm>. Acesso em 16 de junho de 2017.

⁷ Gondra e Schueler (2008) argumentam que desde o Ato Adicional de 1834, diversas províncias, como Minas Gerais, São Pedro (Rio Grande do Sul), São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e a Corte regulamentaram leis que visavam organizar o ensino elementar público e particular. A província do Rio, por exemplo, promulgou em 1837 uma lei que, dentre outras funções, delimitava currículos, sugeria compêndios e propunha formas de seleção docente. Em Minas, a presença da educação era uma constante nos debates no âmbito da assembleia de deputados provincial (GONDRA, SCHUELER, 2008: 36-37). Quanto ao ensino secundário, viu-se crescer o número, desde de 1835 pelo menos, de iniciativas tanto oficiais das províncias quanto de grupos diversos que viam na educação uma plataforma de discussão política central para a formação de seus filhos (GONDRA, SCHUELER, 2008: 38-39). Logo, os anos que se seguiram ao Ato Adicional parecem não ter estado tão centralizados nas faculdades imperiais.

“para a desmoralização completa dos estudos secundários entre nós” (HAIDAR, 1972: 15).

Tal interpretação proposta por Haidar, comum a analistas contemporâneos seus fez escola: outros autores que se seguiram tendiam a reforçar a argumentação sobre a “desorganização” do ensino como um todo no Brasil no século XIX, sendo o ensino secundário um exemplo disso. Da mesma época (a primeira edição é de 1971) é o texto da também professora da USP Maria José Garcia Werebe, escrito no âmbito do projeto da *História da Civilização Brasileira* de Sérgio Buarque de Holanda e presente no volume 6 da coleção. Baseando sua argumentação em textos de síntese importantes, como *A instrução e o Império* de Primitivo Moacyr, em textos da época como memórias de Ruy Barbosa ou em análises de cunho generalista-ensaístico como a obra *A Cultura Brasileira* de Fernando Azevedo, a análise de Werebe tende a ver o século XIX brasileiro pela marca da “falta”: faltaria interesse do governo (desde os tempos da colônia) em promover a instrução, faltaria estrutura, faltaria conscientização das elites em prol de uma “educação nacional”... Ao mesmo tempo, o desinteresse metropolitano em promover a educação em suas colônias americanas somado aos “inconvenientes” da educação jesuítica (o dogmatismo religioso e a abstração escolástica, segundo a autora) teriam afastado desde os tempos coloniais “os jovens dos verdadeiros problemas brasileiros”. Após a independência, elites desinteressadas nas questões nacionais não teriam feito qualquer movimento em prol da organização da educação no Brasil exceto quando questões políticas falavam mais alto – caso das faculdades de direito e medicina, espaço dominado pela retórica, não por questões nacionais, segundo Werebe.

Ainda assim, é importante pontuar que em seu texto a autora faz referência a algumas discussões caras para a época, como a organização do ensino superior e primário, a falta de pessoal habilitado, o papel do ensino secundário privado e a frequência da discussão, entre alguns políticos de então, da importância e desafios de se criar em terras brasileiras um sistema de ensino. No que se refere ao ensino secundário, porém, Werebe conclui que seu ensino “literário, completamente desvinculado das necessidades da nação” teria sido o legado do Império para a República (WEREBE, 1985: 382).

Ambas as autoras tecem suas análises a partir do recorte azevediano que tomava a educação como segmento da cultura. O capítulo “A origem das instituições escolares” de *A cultura brasileira* de Azevedo é mais comedido em suas análises, comparativamente ao que debateram Haidar e Werebe. Azevedo reconhece o papel do ensino promovido

pelos jesuítas na sociedade colonial, por exemplo, enquanto instrumento de classificação social das camadas mais abastadas. Percebendo nas ações dos governantes desde a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808 tentativas de se esboçar por aqui um sistema de ensino, Azevedo argumenta que 1834 – o Ato Adicional – teria impedido a continuidade desse projeto a partir de então, o que teria contribuído para o enfraquecimento dos “vínculos de coesão nacional”. Adepto do olhar que vê no ensino primário o substrato comum de onde deve partir a formação da moral, da civilização e da unidade nacional, o autor aponta o efeito deletério do Ato Adicional ao permitir às províncias a gerência sobre a organização do ensino primário e secundário. O texto deixa entrever as benesses que um poder centralizado teria gerado não só na organização de um sistema de ensino, mas também na organização sociopolítica nacional como um todo (AZEVEDO, 1996: 554-556; 569-571).

Diferente de Werebe, o autor analisa a ausência de uma educação para o povo devido à organização particular da monarquia brasileira, que em diversos sentidos – como o reforço de grupos de elite do centro-sul e da escravidão enquanto bases organizadoras da economia e sociedade imperiais – manteve estruturas socioeconômicas dos tempos coloniais, privilegiando, assim, a educação das camadas mais altas da sociedade em instituições como o Colégio Pedro II e nas faculdades, “formando bachareis e doutores, [tendo] por missão não manter o indivíduo nas ocupações habituais de seu meio, mas de elevar em dignidade social, dar-lhe um título e abrir-lhe, com a inclusão em uma das profissões intelectuais, o acesso ao jornalismo e às letras, aos cargos administrativos e às atividades políticas” (AZEVEDO, 1996: 564). Como resultado, e devido à ênfase livresca no ensino dessas instituições, teria prevalecido entre nós um ensino de cunho literário e retórico em detrimento da observação e da crítica, que seriam os resultados dos estudos e pesquisas em ciências (AZEVEDO, 1996: 566). Tal ponto é realçado com frequência por Haidar e Werebe.

Diferente de Haidar, porém, Azevedo vê o ensino secundário ganhar prestígio e organicidade exatamente por conta desse seu caráter literário, tomando como referência os estudos exigidos para ingresso nas faculdades para que se reunissem as antigas aulas avulsas e comesçassem, assim, a ganhar sentido quando congregadas num externato. O fato do título expedido pelos colégios de província não serem suficientes para ingresso de seus ex-alunos nas faculdades os colocavam a par dos colégios particulares na qualidade ofertada, estimulando a concorrência e permitindo o desenvolvimento do ensino nas províncias. Para Azevedo, os colégios particulares foram fundamentais para que as

instituições secundárias oficiais não caíssem no burocratismo, tendo o secundário, como resultado, alcançado um “período brilhante” tanto no ensino de cunho humanista quanto na formação de “ilustres educadores”, que por sua vez propuseram novas formas e novos métodos de educação. De fato, não teria partido do governo monárquico a iniciativa para que se desenvolvesse no país o sistema de ensino: a monarquia, representada pelo mecenas-mor Dom Pedro II, teria servido mais como estimuladora que como provedora da educação no país, devido também à necessidade de gerir outros problemas, como a questão da manutenção da ordem e, no apagar das luzes do Império, da manumissão escrava (AZEVEDO, 1996: 577-579).

Algumas questões mencionadas por Geraldo Bastos Silva em seu livro *Introdução à crítica ao ensino Secundário*, de 1959, amplificam o debate proposto por Azevedo na década anterior.⁸ O texto de Bastos Silva, ao discutir as propostas de expansão e ampliação do acesso ao ensino secundário às camadas mais baixas da sociedade, vê no histórico exclusivista e de cunho aristocrático sob o qual foi organizado o ensino secundário no país, com seu caráter livresco e retórico destinado à reprodução de elites, a fonte dos problemas a serem enfrentados. Nesse sentido, parte de sua obra analisa a construção do ensino secundário brasileiro nos tempos do Império.

Como os textos discutidos, Bastos Silva parte da influência jesuítica na organização da educação no Brasil, realçando, porém, a associação desses grupos com o Estado português, apontando que não havia motivo de se investir em educação na Colônia, exceto para que se formassem súditos na lógica da obediência política e fidelidade religiosa, no que concordavam Coroa e jesuítas. Ao mesmo tempo, as necessidades de se expandir a religião católica na Colônia e se instruir crianças e adultos na religião teriam feito das instituições geridas pelos jesuítas espaços de desenvolvimento da cultura clássico-humanista europeia⁹ ao mesmo tempo em que propagariam a religião. Além disso, citando Werneck Sodré, numa sociedade plasmada entre proprietários e escravos, poucos teriam motivo para se instruírem em instituições de ensino – mesmo porque os cargos administrativos estariam no geral nas mãos dos grandes proprietários –

⁸ Há certa tendência, nos estudos de história da educação e especialmente de currículo, em sobrevalorizar o movimento da Escola Nova no Brasil, nos idos dos anos 1920 e 1930, como o primeiro momento em que os sentidos dos processos de escolarização – o que passaria pelo questionamento acerca de quais matérias e conteúdos ensinar – seriam repensados. Em grande medida, acredita-se aqui que os autores que seguiram tal interpretação “compraram” o olhar dos integrantes do movimento escolanovista, relegando para segundo plano análises históricas mais detidas sobre o momento anterior ao movimento, inclusive o período imperial.

⁹ O autor destaca ainda que mesmo na Europa tal tradição era dominante nas instituições de ensino. Portanto, críticas aos jesuítas por terem eles “retardado” o desenvolvimento da ciência e da pesquisa entre nós soa como anacronismo.

sendo, por isso, o destino eclesiástico o caminho natural daqueles que buscavam os estudos. Da mesma forma, vê na expulsão dos jesuítas da colônia não necessariamente um momento de grave perda, mas de ampliação do escopo de matérias escolares que, ofertadas como aulas avulsas, estariam disponíveis para os alunos, ainda que perdendo o caráter formativo moral e educacional dos colégios da Companhia de Jesus.

Apenas na década de 1830, com a criação do Colégio Pedro II,¹⁰ é que se teria visto a reorganização das aulas de nível secundário numa instituição que não pretendia apenas “reunir” aulas avulsas ou preparar seus alunos para os exames de ingresso às universidades, mas propor uma organização curricular de extensão enciclopédica e de tendência inovadora ao incluir no seu plano de estudos o ensino de línguas e dos novos estudos científicos da época, como “os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia” (SILVA, 1959: 211). A influência francesa ter-se-ia dado de maneira mais clara nesse momento, servindo de exemplo a adoção dos termos *liceu* e *colégio* para nomear as instituições secundárias criadas, assim como a tentativa de se organizar um sistema nacional de ensino – ainda que a Constituição de 1824 tratasse a questão de forma um tanto vaga. Apesar disso, propostas e discussões entre políticos apontariam para uma tentativa de se organizar entre nós um sistema de ensino efetivo. Para o autor, o ensino superior teve destaque nessas discussões pois o tipo de formação socioeconômica brasileira não prescindia de escolas para se organizar a sociedade. Assim, o que se discutia preferencialmente nas câmaras e assembleias eram concepções das elites sobre diferentes tradições estrangeiras no que se refere ao desenvolvimento das sociedades tomando a si próprias, naturalmente, enquanto objetos e agentes dessa discussão. O ensino secundário e a sua função seletiva, tal qual ocorria na França e na Alemanha (que serviu de inspiração e base para a própria organização francesa de seu sistema de ensino, a lei Guizot, de 1833), também ganham destaque à época.

Oscilando entre o caráter liberal e conservador dos tempos, também no Brasil tal movimentação poderia ser percebida pelo Ato Adicional de 1834, que teria dificultado a organização de um sistema de ensino ao legar às províncias a organização de instituições de nível primário e secundário, cabendo ao governo da monarquia apenas a organização do ensino no Município Neutro da Corte – o Rio de Janeiro – e das instituições de nível superior criadas em todo o país. Soma-se a isso a organização de uma proposta de

¹⁰ Ainda que o tivessem precedido o Liceu Provincial de Pernambuco, criado em 1826, e o Liceu da Bahia, de 1836.

ensino que, “descolada” da realidade e tendendo ora para a tradição clássico-humanística, ora para as propostas modernizantes do novo tempo, acabaria não obtendo muito sucesso, organizando-se no geral de forma fragmentária e precária. Como resultado, o ensino secundário no Império só teria servido enquanto espaço de preparação para os cursos superiores – questão que em Haidar será esmiuçada. Assim, para o autor, mesmo com as inovações pelas quais passara o ensino secundário, como o ensino de línguas modernas, os colégios serviam na verdade como preparação para os exames de ingresso nas faculdades. Tendo restrito sua ação em âmbito nacional à gerência do ensino superior, o governo da monarquia teria controle de maneira indireta sobre o ensino secundário provincial, já que exigia a realização de exames para o ingresso nas faculdades. O fato de se colocar frequentemente em discussão o estado do ensino secundário no país em 1884, quando da realização do Congresso de Instrução na Corte, apontando a inconsistência dos dados enviados pelos colégios assim como do ensino por eles oferecido confirmaria, para o autor, sua observação sobre a ineficácia dominante nos estudos de nível secundário no país.

No entanto, Bastos Silva destaca que mesmo assim as instituições secundárias possuíam, no Império, maior liberdade pedagógica a ponto de resistir às pressões dos preparatórios ou à “hostilidade” do meio, aproximando-se, portanto, da discussão de Azevedo e se distanciando da questão discutida por Haidar. Nesse sentido, sobressaiam-se as instituições secundárias criadas para os filhos da “boa sociedade” imperial, tendo essas conseguido se organizar de forma mais completa e autônoma do que colégios que se voltavam apenas para a preparação aos exames de ingresso às faculdades. O controle indireto do governo imperial sobre o secundário contribuiu, segundo Silva, para a ineficiência geral deste nível de ensino no país.

Nisto a análise aqui desenvolvida se aproxima da discussão proposta por Bastos Silva. Ainda que apenas sugerindo que o sucesso das instituições de ensino secundário no Império estaria diretamente ligado aos grupos sociais aos quais se destinavam, o autor marca com esta sugestão uma questão fundamental: a diversidade de propostas sobre a organização do ensino secundário à época, reconhecendo haver instituições que, oferecendo formação mais ampla, atendiam aos interesses das camadas mais altas da população em fazer somar ao prestígio político e/ou econômico familiar o prestígio social que a posse do título de bacharel fornecia ao seu detentor. Discorda-se aqui, porém, da perspectiva adotada pelo autor que pensava ser o controle indireto da monarquia deletério para a organização do ensino. Posto isso, o acompanhamento de projetos e práticas

educacionais gestadas no Segundo Reinado (como, aliás, faz Haidar, ainda que subordinando a questão à argumentação pelos efeitos deletérios dos preparatórios) coloca em evidência o ponto que se pretende realçar neste trabalho: o dinamismo das ideias sobre educação no século XIX.

A educação exilada: educação e modernização social no Brasil imperial

Alguns trabalhos na área de história da educação vêm atentando para fatores envolvidos na construção da relação entre escola e sociedade. Dentre eles, destaquem-se: a construção do currículo, a existência de uma cultura escolar e também a ênfase na relação entre professores, alunos e práticas de leitura daí decorrentes, assim como o papel da instituição enquanto legitimadora de processos de reprodução e inculcação de valores. Esta ampliação de perspectivas de análise desnaturalizou análises que tendiam a obliterar as relações de força internas à escola, uma vez que a colocavam dentro de um tipo de análise cujo foco era a sociedade ou a política da época. Porém, a instituição escolar tendeu a ser vista como reflexo de mudanças nessas esferas mais amplas da vida social.

Clarice Nunes (2000) e Rosa Fátima de Souza (2000), em estudos sobre o ensino secundário e sobre o ensino primário no Império, respectivamente, argumentam no sentido aqui proposto: de que se faz importante observar os movimentos de inovação tal qual os mesmos eram pensados pelos agentes da época. Nunes, por exemplo, reconhece nas dinâmicas de reorganização do Colégio Pedro II e nas propostas locais de criação de liceus uma atenção, pelos governos da monarquia e das províncias, bem como de agentes nele envolvidos, sobre a educação das elites no Segundo Reinado (NUNES, 2000: 40). A década de 1870, especialmente, teria sido profícua na proposição de inovações curriculares que incluíam, por exemplo, um debate tanto sobre o valor por si mesmo da cultura geral humanista proposta pelos currículos “clássicos” como o do Colégio Pedro II quanto sobre a inserção de temas ligados aos debates sobre progresso caros à época. Tais debates geraram propostas como a de Rui Barbosa, em seus pareceres em 1882 sobre a reforma de ensino de 1878, na defesa também do ensino profissional (NUNES, 2000: 43).

Souza vai mais longe em seu argumento, defendendo a presença, nos idos dos anos 1870 em diante, de uma vasta discussão que, ao associar educação e política, tomava a questão também da educação popular e da renovação da cultura como temas centrais. Nesse sentido, a circulação de ideias e práticas promovidas por eventos como

as Exposições Internacionais ou pela adoção de livros, leis ou métodos de ensino facilitariam, sob a égide da modernidade e do progresso desejados, a renovação do repertório cultural comum, que na escola seria ampliado via inclusão de matérias como, por exemplo, as ciências físicas e naturais (SOUZA, 2000: 11-12). É nessa chave analítica que se pretende avançar aqui.

Como se pôde ver, até algum tempo foi lugar comum, nos textos sobre educação no Brasil imperial, considerar esse período histórico como ausente de propostas e principalmente de práticas em prol da educação. A percepção da política e da história numa chave em grande medida evolutiva costuma se apresentar nos textos sobre educação no Império: da Colônia à República, o caminho parecia ser o melhoramento, mesmo que retardado devido à ausência de práticas até pelo menos a década de 1920. No campo da pedagogia em especial tal problema ainda é recorrente: mesmo em grupos que se pretendem lançar novos olhares, alguns textos vez e outra se pegam discutindo a colônia para pretensamente entender a “carência de práticas” no Império. A mesma coisa ocorre com a República: a demora na formação de universidades no país, o analfabetismo gritante até a segunda metade do século XX, tudo parecia ser resultado do fracasso do governo da monarquia em educar a nação.¹¹

Ocasionalmente aparecem estudos em revistas de maior circulação também na área de educação que tendem a acatar o argumento de Haidar. A própria Clarice Nunes, por exemplo, além de reforçar o abismo entre os jesuítas (2000: 38-39) e a Escola Nova dos anos 1920, vê o ensino secundário no Império como mera cultura geral que “não aparece como objetivo educativo” (NUNES, 2000: 43-44). Solange Zotti (2005), ainda que pense o Colégio Pedro II pela chave de sua organização curricular, acaba concluindo pelo caminho da cópia estrangeira (francesa). Outros textos, disponíveis no site do grupo HistEdBr, especialmente os textos de Maria Machado (2005) e Analete Schelbauer (2005),¹² apesar do mérito de revisarem o campo e apontar para seu crescimento, não avançam por novas questões além da tríade instituições – legislação educacional –

¹¹ Os textos em história da educação costumam estar dispersos em anais de eventos. Nos mais importantes da área, organizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e pelo grupo HistEdBr, da Unicamp, ocasionalmente são apresentados trabalhos que adotam uma perspectiva renovadora, que vê eventos como a organização de professores e a proposição de métodos de ensino no Brasil do oitocentos. No geral, no entanto, em alguns trabalhos não há maiores novidades sobre a organização do ensino secundário no Império: o foco das análises tende a recair na legislação e na organização de instituições de ensino. Schelbauer chega a sugerir aspectos de renovação nos anos 1870, o que aponta para um olhar sobre a “cultura escolar” e a renovação dos métodos de ensino. A questão se repete em espaços como da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e da Revista de História da Educação (Porto Alegre), onde ainda há poucos artigos sobre o ensino secundário à época.

¹² Cf. em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html>. Acesso em 18 de Junho de 2017

intelectuais/concepções pedagógicas. As instituições de ensino secundário, ainda que de responsabilidade dos governos provinciais desde o Ato Adicional de 1834, teriam se aproximado do que Haidar (1972) considerou ser um esboço de “alguma organicidade”, uma “pseudodescentralização” dos estudos, posto que a referência real estava nas matérias exigidas para acesso às faculdades do Império – os cursos preparatórios. Nesse sentido, o ensino secundário não teria sido muito além de um mero “preparatório para os exames preparatórios” (HAIDAR, 1972: 47-94), incluindo o Colégio Pedro II, um “padrão ideal” frente ao “padrão real” lançado pelos exames de acesso às academias (HAIDAR, 1972: 95-161).

Assim, os projetos de organização educacional tendem a ser vistos como uma promoção jesuítica na Colônia – uma concepção azevediana, destaque-se –, interrompidos por uma Coroa sem visão educacional, até sua retomada nos anos 1920, quando o movimento da *Escola Nova* teria trazido às escolas nacionais abordagens que escapariam ao humanismo retórico oitocentista. Antes do século XX, de maneira geral, o Brasil teria sido marcado pela ausência de projetos educacionais. A ênfase da monarquia estaria no ensino superior. A criação das faculdades de direito de São Paulo e Olinda/Recife em 1827 e a organização do curso de medicina no Rio de Janeiro e em Salvador em 1832 seriam os sinais mais evidentes da distância daquele governo do ensino chamado “popular”. A quase total ausência de escolas de primeiras letras, organizadas genericamente apenas após lei de 1827, e a excessiva centralização do ensino secundário, cuja organização curricular seria afinal dada pelo governo da monarquia por meio dos exames preparatórios, pareciam tornar óbvias a assertiva que inicia este parágrafo.

Da mesma forma, o acompanhamento de discussões travadas em espaços políticos privilegiados como a Câmara de Deputados parecia confirmar a panaceia em que se encontraria a educação no Império. Analisados por estudos pioneiros de José Ricardo Pires de Almeida (1989), Primitivo Moacyr (1938) e Maria de Lourdes Haidar (1972), os discursos, os embates e as propostas de deputados e senadores de diferentes províncias e convicções políticas pareciam convergir para um ponto comum: o estado lastimável em que se encontrava especialmente o ensino de primeiras letras no país. Os intensos debates acerca da forma do regime político nacional que ganharam força, forma e notoriedade para além dos quadros da burocracia especialmente nos momentos das Regências (1831-1840) e após a década de 1870 passavam, também, pelo tipo de

educação a se implementar no país, e definitivamente os modelos ali propostos não seriam aqueles adotados pelo governo da monarquia, segundo os autores.

É como se a educação estivesse exilada, tal qual o Colégio Caraça, fundado na década de 1820 por padres lazaristas na distante serra homônima, em Minas. Como destacado por Mariza Guerra de Andrade em estudo sobre a instituição, outras épocas sinalizam para diferentes olhares sobre as dinâmicas sociais, a educação inclusive. Compartilhando com o governo do país recém-independente a necessidade de se definirem e consolidarem suas camadas dominantes, uma educação de tom humanístico, monacal e com austera disciplina como a proposta pelos religiosos responsáveis pelo Caraça atendia às expectativas das elites locais e nacionais (ANDRADE, 2000: 11): “na base da formação fornecida pelos colégios [como o Caraça ou o Pedro II] ou nos objetivos primeiros dessa educação, o que se tem em vista é a homogeneização sociocultural de uma elite que busca sua diferenciação (distinção) do conjunto da sociedade” (ANDRADE, 2000: 103). Uma formação para a “vida pública” (e não era a burocracia, nas palavras de Joaquim Nabuco, a vocação de todos?), que incluía matérias como retórica e oratória, sugere que pensar a dinâmica das instituições de ensino criadas no Império possui relação direta com os processos de estratificação e distinção social engendrados naquela sociedade. Nesse sentido, apenas se vista pela ótica dos anos 1920 que a educação parece exilada.

O ensino de primeiras letras desde a lei de 15 de outubro de 1827¹³ garantia a todos os meninos e, nas maiores vilas e cidades, também às meninas, o acesso à educação escolar primária. Aí parece estar o centro de todo o quiproquó: os estudos que se seguiram assimilaram a nuance propriamente geracional do processo educativo – um ensino para crianças – mas não a questão política que lhe é central – só teriam acesso à educação os *cidadãos*, cuja consolidação rumo à cidadania ativa seria iniciada no ensino secundário. Em que pese a existência de estudos posteriores que apontavam para a presença de escravos ou mesmo de escolas que recebiam, gratuitamente, crianças em estado de mendicância, pouco se atentou para essa dimensão.¹⁴

¹³ A lei de 15 de outubro de 1827, que “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império”, foi única lei de cunho mais amplo que dava instruções aos diferentes níveis de ensino. Cf. em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 18 de Junho de 2017.

¹⁴ O governo da monarquia não necessariamente se opunha, por exemplo, à presença de escravos enquanto alunos em instituições escolares, iniciativas, aliás, apoiadas por Dom Pedro II, muito menos se contrapunha a projetos religiosos (de matriz protestante, inclusive) que pretendiam educar aos mais pobres. Ocorre que tanto a questão escrava quanto a questão do acesso à cidadania ativa correram de forma bastante complexa na Câmara e no Senado durante toda a monarquia, de modo que o apoio da Família Real, numa monarquia que aliás era Constitucional, nem sempre era suficiente.

A perspectiva aqui adotada segue a observação de Andrade: houve, no Império, colégios pensados e organizados de maneira mais propriamente *educativa*¹⁵ por seus idealizadores. A organização curricular próxima àquela desenvolvida pela monarquia em seu colégio oficial, o Colégio Pedro II, fundado em 1837 no intuito de servir de modelo aos demais criados após ele, reafirma a existência de um projeto educativo, ao mesmo tempo direcionado para certo grupo: os filhos das elites, especialmente as fluminenses (SOUZA, 2010). Ser bacharel, mesmo que por uma instituição secundária, somava prestígio ao seu portador – todos rapazes –, de forma a aproximar outros colégios fundados nas províncias também voltados às elites de um *repertório pedagógico* comum. Tal foram os casos, por exemplo, do Ginásio Baiano, fundado em 1858 em Salvador, e do Culto à Ciência, na Campinas dos anos 1870. Ao mesmo tempo, para além de cópias, houve inovações relevantes nos métodos e nas matérias ensinadas nos outros colégios (especialmente pela ação de docentes como Abílio Borges no colégio soteropolitano e de João Köpke na instituição campineira), o que tanto reforça a exemplaridade do Colégio Pedro II quanto realça um dinamismo na esfera da educação em espaços distintos como Bahia e São Paulo (SOUZA, 2015).

Assim, por um lado, a exemplaridade do Colégio Pedro II é reforçada, uma vez que os outros colégios também pretendiam formar bachareis e, para isso, precisariam adotar também (mas não apenas) aquilo que a monarquia pensava para a organização pedagógica de sua instituição de nível secundário. Por outro lado, não se consideram aqui as outras instituições como mera cópia, ou reprodução, de estruturas anteriores. Tal perspectiva esvazia a complexidade tanto das relações sociais quanto da própria abordagem histórica, que precisa atentar para as dissonâncias. Luciano de Faria Filho (2007) reconhece tais problemas na análise da educação no Império. Propondo “a relativização do papel e do lugar do Estado”, o autor percebe tanto dinâmicas locais de organização do ensino quanto da existência de hierarquias que limitavam o acesso dos mais pobres apenas ao ensino de primeiras letras (FARIA FILHO, 2007: 135-139). Hoje, em espaços como eventos na área de história em simpósios temáticos sobre a relação entre história e educação no Brasil, vem sendo relativizada também a demasiada ênfase apenas na instituição escolar – sua existência ou não, a falta de verbas, de insumos, de alunos – na análise do processo educacional, enquanto se atentam para outros fatores

¹⁵ Organicidade curricular, funcionamento em regime de internato, aulas seriadas e concomitantes, educação humanística como preceito civilizador ao mesmo tempo em que integrador ao mundo da cidadania ativa.

que seriam também intervenientes, como o acompanhamento da trajetória de alunos e professores e suas relações intra e extraescolar.¹⁶

Agentes, ideias e instituições: o dinamismo das ideias no Oitocentos brasileiro

Deixando de lado o contexto, a história da educação geralmente escrita por memorialistas, pedagogos e até mesmo historiadores carece daquilo que Pocock aponta ser central na análise de discursos políticos: a diversidade de vozes (POCOCK, 2003: 66). Assim, falas ganham sentido dentro de contextos linguísticos que as tornam inteligíveis pelos agentes. O entendimento dos contextos linguísticos de tais falas garantiria ao pesquisador a descoberta de *performances* em disputa, e permitiria reconhecer nas falas mais difundidas posições de autoridade construídas em disputas prévias. Atentando-se para o contexto, pode-se identificar a existência de uma corrente, a princípio nada pequena e bastante forte politicamente, que questionava a centralização do ensino proposta pela monarquia nos anos 1830 e pós 1870. Para entender a emergência desta corrente crítica, há de se considerar o momento histórico de abertura política – as oportunidades, segundo Tarrow (1999) – que facilitou a emergência de uma pluralidade de vozes e o incentivo à proposição de debates que pensavam a organização provincial do ensino em reação à centralização pedagógica do governo da monarquia. Alguns analistas até agora vêm se fiando nos discursos hegemônicos; trata-se de atentar para a presença de outros discursos dissonantes.

Foi justamente no percurso dessa pluralidade de vozes que se fiaram analistas que, por vezes, tomaram tais discursos como representativos de dinâmicas sociais mais amplas, incluindo a negação de projetos educativos nos tempos da monarquia. Ainda que recorrentemente discutida por todos os grupos da geração de 70, a educação e seu diagnóstico feito pelos diferentes agentes era o pior possível. Roberto Schwarz, cujo texto sobre peculiaridade das ideias entre a geração de 70 marcou diversas análises, reforça o caráter ambíguo de saberes que em contexto nacional serviriam menos a uma renovação política e mais a uma justificativa do arbítrio e do favor (SCHWARZ, 2000: 18-19). Uma

¹⁶ Destaque-se, neste sentido, as observações da professora Thaís Nívia de Lima e Fonseca, da UFMG, que em simpósio temático por ela organizado no Simpósio de História Cultural da Anpuh em novembro de 2014 mostrou-se incomodada com alguns lugares comuns no estudo da história da educação no Brasil, como a centralidade da escola na análise, de forma que a sua ausência significaria a carência de projetos educativos e de um olhar que tomava a educação, numa chave durkheimiana, como etapa fundamental para a organização de processos de integração social. O questionamento da natureza das escolas e colégios e do tipo de formação proposta em diferentes contextos históricos deveria ser, para a professora, questão inicial a informar estudos em história da educação no Brasil, apontamentos esses com os quais eu concordo (informação verbal fornecida por Fonseca no Simpósio de História Cultural em novembro de 2014 na USP).

das soluções possíveis estaria na renovação educacional trazida pela República, cuja proclamação em 1889 abriria um novo campo de possibilidades para a formação do país e a ampliação da cidadania. A própria Marta Carvalho corrobora e amplia tal leitura ao ver na dinâmica escolar paulista – no *modelo escolar* posto em prática por dirigentes republicanos – um aspecto dessa renovação educacional (e político-intelectual). Tais aspectos estariam evidenciados em novos modelos pedagógicos, muitos dos quais importados, mas desde então servindo não a propósitos de ornamentação retórica, mas sim de construção e ampliação da cidadania (CARVALHO, 2011: 192-193).

Na esteira do que observa Florestan Fernandes, que vê em Fernando de Azevedo e seus seguidores certa percepção da sociologia e que tinha a educação como seu campo prático como instrumento de intervenção social na década de 1920, o que se propõe aqui é atentar para as significações que teve a educação antes da República, atrelando-as ao movimento de renovação liberal iniciado após a independência. Ao fazê-lo, é possível perceber a recorrência de um tipo de leitura que tomou as aspirações de agentes históricos – republicanos, positivistas, ou quaisquer outros envolvidos na geração de 70 – como realidade histórica. Reconhecer isso não significa negar os ganhos e inovações promovidos, por exemplo, pelos dirigentes republicanos paulistas. A questão reside, ainda seguindo sugestão de Fernandes, em perceber o forte impacto positivo em termos de renovação política e intelectual que a independência do Brasil em 1822 teve junto às elites nacionais. A leitura do liberalismo europeu feita por essas elites facilitou a ampliação do seu horizonte cultural, promovendo um processo de modernização social que tem na composição de uma ordem legal um de seus sinais (FERNANDES, 2005: 55-59). Ainda que servindo, em grande medida, para a manutenção de privilégios das camadas dominantes, a sua atualização como tal, bem como a sua ampliação, passam a se atrelar a um mecanismo formal, representado pelo Estado nacional em fundação. O que antes, na colônia, restringia-se a um direito privado do senhor, passa a ser encarado, no processo de formação dessa ordem legal pós-independência como aspecto do fazer político público, convertendo antigos privilégios em fonte de solidariedade, garantindo assim a formação de laços e lógicas associativas – dentre elas, o Estado nacional (FERNANDES, 2005: 60-61).

Lendo o Império do Brasil sob tal perspectiva proposta por Florestan Fernandes, é possível identificar, mesmo na relativamente pequena e em grande medida ambígua legislação relativa à educação, sinais de composição de uma ordem legal. O entendimento dessa ordem como uma evidência da ampliação do horizonte cultural das

elites nacionais permite perceber na formação de instituições (desde as faculdades de direito aos colégios como o Colégio Pedro II) uma fonte de privilégio não como mera herança colonial, mas sim como parte de um projeto maior, novo e revolucionário, de formação do Estado nacional. Daí as tensões, que passavam pelo possível acesso de libertos às escolas de primeiras letras, ou pela formação de instituições secundárias de aspecto renovador, como o Ginásio Baiano de Abílio César Borges, repleto de abolicionistas como ele ainda nos anos 1850. Ainda assim, ser bacharel encaminhava o aluno do colégio para um círculo comum de elite, cujo acesso era facilitado pelo título. Ao analisar a passagem pelo ensino secundário como subsidiária de um interesse último, o acesso ao ensino superior, que por sua vez tendeu a ser visto como lócus de formação deficiente (ABREU, 1988), perde-se a possibilidade de entender o significado da atuação de docentes abolicionistas como Borges junto aos seus alunos na Bahia, ou de professores ligados ao suprassumo da elite imperial como Gonçalves Dias e Joaquim Manuel de Macedo no colégio oficial da monarquia no Rio. As ideias ficam, assim, fora do lugar, pois aqueles que a pensaram são vistos, de maneira um tanto plasmada, como partícipes de uma herança ibérica que sói conformar-se especialmente no restrito e retórico campo da educação escolar.

Pensar a educação a partir de *A cultura brasileira* traz enormes ganhos, como se viu, para que entendamos disputas políticas e debates intelectuais do início do século XX no Brasil. Também aparecem ali aspectos de certa historiografia e mesmo de uma ciência social que ganharia verve a partir da fundação das universidades na década de 1930. Dos que leram a história da educação brasileira com Azevedo, dentre eles Maria Haidar, houve avanços significativos, como a observação dos significados em disputa que o conceito ganhava em espaços como as assembleias e nos projetos de criação de instituições escolares. Um ponto, porém, que ainda possui falhas, reside na tomada de tais considerações como evidências dos problemas pelos quais passariam as propostas educativas nos tempos do Império. Entendidos os significados e os limites do conceito de cidadania no período, e tendo como horizonte a ampliação do repertório cultural promovido pelo liberalismo nacional e que informa a criação da certa ordem legal, torna-se mais factível ver nas “ausências” apontadas por Werebe não apenas desleixo, mas um projeto de reafirmação senhorial. Retomando Nabuco, a burocracia era vocação de todos – todos os cidadãos ativos, preferencialmente bachareis.

Assim, não parece menor que tenha sido no Colégio Pedro II que se tenha criado a cadeira da disciplina de História do Brasil do país, ainda na década de 1850. Não menos

importante parece ser a relação dos docentes que assumiram a cadeira com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB (SANTOS, 2011: 60-88). Enquanto no colégio do imperador os alunos tinham aulas com o indianista Gonçalves Dias, na Bahia os filhos da elite local eram ensinados pelo pioneiro da mobilização abolicionista no país, que fazia dos outdoors e premiações literários do seu Ginásio Baiano espaço de sensibilização para a causa ao dramatizar a escravidão pelo recurso ao sentimento – os poemas de Castro Alves, que foi seu aluno, que o digam (ALONSO, 2015: 40-43). A consideração de dinâmicas intelectuais ou políticas como pouco ortodoxas ou ainda como reflexos da ação de um estado centralizador e excludente acabou por esvaziar o seu conteúdo propriamente criativo e que tinha seus fundamentos nas questões caras aos agentes da época, organizados em grupos ou mesmo em instituições (ALONSO, 2002; SCHWARCZ, 2011). A organicidade desse conteúdo pode ser melhor percebida se atentarmos para as instituições e suas dinâmicas internas, entre elas, as instituições de ensino. É por chamar a atenção para este caminho que se pretendeu contribuir e avançar na discussão com este trabalho.

Referências bibliográficas

ABREU, Sérgio Adorno de. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. História e Legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: PUC-SP; Brasília: INEP, 1989.

ALONSO, Angela. *Ideias em movimento. A geração 1870 na crise do Brasil-Império*. SP: Paz e Terra, 2002.

_____, *Flores, votos e balas: o movimento pela abolição da escravidão no Brasil*. SP: Companhia das Letras, 2015.

ANDRADE, Mariza G. *A educação exilada: Colégio Caraça*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Fernando de Azevedo, “a cultura brasileira” e a história da educação: notas historiográficas. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 8, 2014, p. 155-166.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ, UNB, 1996.

BONTEMPI JR, Bruno. A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da Educação Brasileira. In FARIA FILHO, L. M. de (org). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo “A Cultura Brasileira”. In *Cadernos de Pesquisa* (71), nov. 1989, p. 29-35.

_____, Pedagogia moderna, pedagogia da escola e modelo escolar paulista. In CARVALHO, M. M. C., PINTASSILGO, J. (org). *Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos e Instituições Educacionais*. São Paulo: EdUSP/Fapesp, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, E.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Globo, 2005.

GONDRA, José G. SCHUELER, Alessandra (org). *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EdUSP, 1972.

MACHADO, Maria C. G. Brasil Império: estado da arte em história da educação brasileira – HISTEDBR – Estudo dos intelectuais. *Navegando na história da educação brasileira*. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html>, acesso em 19 de junho de 2017.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império* (subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1889). Vol. 3. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, mai-ago, 2000.

POCOCK, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: EdUSP, 2003.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970*. Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

SCHELBAUER, Analete R. O estado da arte em história da educação no Brasil Império: mapeamento preliminar da produção do HISTEDBR nas Jornadas, Seminários e Revista On-Line. In *Navegando na história da educação brasileira*. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html>, acesso em 19 de junho de 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In *Ao vencedor as batatas*. Forma literária e processo social no início do romance brasileiro. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução à crítica ao ensino secundário*. Rio de Janeiro: Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário, 1959.

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

_____, *A educação como prática política: formação e renovação de repertórios pedagógicos no segundo Reinado (o Colégio Pedro II, o Ginásio Baiano e o Culto à Ciência)*. Tese (Doutorado em Sociologia). São Paulo: FFLCH-USP, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. In *Cad. CEDES*, vol. 20, n. 51, nov. 2000.

TARROW, Sidney. *O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político*. Petrópolis: Vozes, 2009.

WEBERE, Maria José Garcia. A educação. In HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II: O Brasil monárquico. 6ª ed. São Paulo: Difel, 1985.

XAVIER, Libânea Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. In *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, nº 1, São Paulo, jan/jun, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. In *Revista HistEdBr (online)*, n. 18, jun. 2005.