

A instrução pública nas constituintes brasileira e portuguesa (1820-1823): uma rarefação das possibilidades de ser

António Henriques¹ 

RESUMO

A Revolução Liberal portuguesa (1820) e a Independência do Brasil (1822) instauraram governos monárquicos representativos e o parlamentarismo. Construídos na oposição ao Antigo Regime português e ao colonialismo luso, respetivamente, os novos regimes identificaram a instrução pública como causa para o progresso dos países e para a afirmação da administração política. Com base nos debates das Constituintes e de tratados e projetos de instrução dos anos 1820, seguimos o desenho do edifício educativo, que devia adaptar-se a uma vida exemplar e conforme. Iniciava-se, pela instrução de massas, a naturalização de um tipo secular de pastoral em ordem ao estabelecimento de um regime disciplinar-moral que enquadrasse os alunos nas sociedades liberais do século XIX. A história comparada é, neste texto, um instrumento de análise para tentar discutir as remotas origens dos dispositivos pedagógicos que, entretanto, “naturalizamos”.

PALAVRAS-CHAVE

história da educação; instrução pública; tratados de educação; assembleia constituinte.

¹Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

***PUBLIC INSTRUCTION IN BRAZILIAN AND PORTUGUESE
CONSTITUENT ASSEMBLIES (1820–1823):
A RAREFACTION OF THE POSSIBILITIES OF BEING***

ABSTRACT

The Portuguese Liberal Revolution (1820) and the Independence of Brazil (1822) established representative monarchical governments and parliamentarism. Built in opposition to the Old Regime and Portuguese colonialism, respectively, the new regimes identified public education as a major cause for the development of the countries and the affirmation of political administration. Departing from the debates of the constituent assemblies, and from treaties and projects of instruction of the 1820s, we follow the design of the educational building, which should adapt to an exemplary and conforming life. Mass instruction began the naturalization of a secular type of pastoral to establish a disciplinary-moral system that would accommodate students to the 19th century liberal societies. In this text, comparative history is an instrument of analysis to discuss the remote origins of the pedagogical devices that we have “naturalized” in the meantime.

KEYWORDS

history of education; public instruction; education treaties; constituent assembly.

***INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN ASAMBLEAS CONSTITUYENTES
BRASILEÑAS Y PORTUGUESAS (1820-1823): UNA
RAREFACCIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE SER***

RESUMEN

La revolución liberal portuguesa (1820) y la independencia de Brasil (1822) establecieron gobiernos monárquicos representativos y el parlamentarismo. Los nuevos regímenes, contruidos en oposición al Antiguo Régimen y al colonialismo portugués, identificaron la instrucción pública como una de las principales causas del desarrollo de los países y de la afirmación de la administración política. A partir de los debates de las asambleas constituyentes y de los tratados y proyectos educativos de la década de 1820, vemos el diseño del edificio educativo que se está construyendo, que tuvo que adaptarse a una vida ejemplar y sumisa. La instrucción para las masas comenzó la naturalización de un tipo secular de pastoral, para el establecimiento de un régimen disciplinario-moral que enmarcaría a los estudiantes en las sociedades liberales del siglo XIX. La historia comparada es, en este texto, un instrumento de análisis para intentar discutir los orígenes remotos de los dispositivos pedagógicos que, con el tiempo, hemos “naturalizado”.

PALABRAS CLAVE

historia de la educación; instrucción pública; tratados de educación; asamblea constituyente.

INTRODUÇÃO

As mudanças políticas em Portugal (implantação do liberalismo em 1820) e no Brasil (proclamação da independência em 1822) viriam a transformar decisivamente alguns aspetos da vida das populações. O aparecimento da instrução pública para as massas foi um dos mais duradouros e combativos debates. Os parlamentos brasileiro e português foram os centros acionadores da luta por uma instrução primária dirigida a todas as pessoas, independentemente do seu ofício e condição social. Partimos das primeiras discussões das assembleias parlamentares brasileira e portuguesa e de projetos de instrução pública dos anos 20 do século XIX, para:

1. expor os cruzamentos e influências que se verificavam nos dois países, a partir do momento da sua separação;
2. explicitar a natureza, os fundamentos e os fins defendidos para a instrução pública, sendo um dos maiores a sustentação dos próprios regimes parlamentares;
3. defender o reconhecimento de formas de permanência desses fundamentos na educação da atualidade;
4. aclarar como essas permanências propõem uma diminuição das possibilidades de saber e da aquisição do conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, assinalo que os discursos parlamentares brasileiros e portugueses constituem um campo enunciativo próprio (Foucault, 2008), ou seja, um grupo textual com as suas particularidades de elocução — os deputados falam em nome do Estado, segundo regras explícitas e interiorizadas (Bourdieu, 2018), e confiam as intervenções a um arquivo futuro: nesse sentido, os discursos tanto descrevem situações como produzem a legitimidade dos próprios falantes. O arranque do texto trata de uma reflexão prévia, quando se analisa o poder de elocução dos deputados, uma vez que os seus discursos e intervenções escritas são a fonte principal.

Num segundo momento, detalho a discussão sobre instrução pública na Constituinte brasileira, com enfoque na *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, de Martim Ribeiro de Andrada, bem como no tratado educativo de Garção Stockler, na Câmara dos Deputados do Império do Brasil. Passo, em seguida, pela discussão na Constituinte portuguesa e nos tratados de educação do mesmo Garção Stockler e de dois compatriotas, Mouzinho de Albuquerque e Almeida Garrett, datados dos anos 1820. Discuto a forma como as propostas adequaram os seus objetivos aos desejos do novo Estado constitucional e deram forma a uma instrução com um teor disciplinar-moralizante. Chamo a atenção para o facto de a instrução pública dos governos liberais ter continuado, no essencial, um exercício da constituição da personalidade dos alunos proveniente da tradição escolar religiosa dos séculos antecedentes; e se ter ancorado nos dispositivos pedagógicos do *currículo* e da *classe*, pontos em que retomo a reflexão de Ó (2017).

Afirmo a legitimidade e a relevância da educação comparada nesta análise. Não como meios de encontrar soluções para as questões educativas, baseadas na

procura das soluções consensuais sobre o que tem melhores resultados — em que, por vezes, o campo da educação comparada procurou justificar-se (Nóvoa, 2017) —, mas para tentar compreender a nossa herança educativa e os pontos de contacto que ela mantém com o presente. A legitimidade é evidenciada pelo destino comum que Brasil e Portugal partilharam, primeiro; e pelas consequências da secessão do Brasil em ambos os países, num segundo momento, numa época particularmente transformadora na relação dos poderes com as populações.

A relevância decorre da ideia política liberal para a educação. Torno manifesta a forma como a expansão da instrução pública dos inícios do século XIX, abrindo-se embora a públicos novos, incorporou imediatamente princípios de desigualdade para se adequar às necessidades do Estado liberal e de um ideal de cidadão. Na segunda metade do século, pode-se falar da aquisição de um “modelo escolar” (Nóvoa, 2017, p. 17), potenciado por meios de reprodução de massa de objetos didáticos, circulação de ideias pedagógicas e desenvolvimento das estatísticas em educação.

Disseminado nas Américas e Europa, o “modelo escolar” continua um princípio de rarefação das formas de conhecer e de ser, afirmando que os alunos só podem saber o que já é conhecido e que o conhecimento é alcançado para ser retransmitido ao professor, como se se tratasse, paradoxalmente, de uma conquista individual. É porque esse modelo ainda é o nosso que se torna relevante tentar conhecer as raízes de onde provém.

UMA ENUNCIÇÃO DISCURSIVA, UM PODER DE ELOCUÇÃO

A vulgarização dos debates no sistema constitucional e a sua submissão à apreciação da opinião pública distinguiram a ação dos novos poderes no contexto das monarquias liberais de Oitocentos. O poder da palavra assumiu uma pertinência central, e as intervenções dos legisladores eram matéria imediatamente transformada em arquivo, para memória futura. O corpo de enunciados constituído pelos debates parlamentares da Assembleia Constituinte brasileira e das Cortes Gerais e Extraordinárias (constituintes) portuguesas estabeleceu, dessa forma, não só uma coleção de argumentos, mas um *campo enunciativo*, do qual recortei, neste artigo, uma aproximação às questões da instrução pública.

Um campo enunciativo assim definido é, neste caso, um conjunto homogêneo de documentos, bem delimitado no tempo, que nos fala tanto das afirmações caracterizadoras do estado da instrução quanto da forma como os deputados construíram a sua legitimidade: eles exaltaram, preferencialmente, a pertinência da instrução dos povos para a manutenção dos seus lugares políticos.

Sem sair desse campo enunciativo, às intervenções dos deputados reuni projetos, memórias e tratados sobre educação e instrução — representativos dos muitos que vogaram nos anos 20 do século XIX e posteriormente. Com os debates parlamentares e com as memórias sobre instrução, organizei um posto de captação do que, tendo sido proclamado, reafirmado e legislado, constituiu a mensagem para os destinatários dos anos 20 e para os seus sucessores (deputados, legisladores, professores, alunos). Essa mensagem repercutiu-se em prescrições, hábitos e comportamentos educativos que não saíram inteiramente do horizonte presente.

Esta digressão ao passado dos parlamentos constituintes não se faz para remontar a uma origem específica nem a um começo fundador. Regista um ponto de emergência um tanto singular, que o começo do parlamentarismo como campo de forças assinala. Essa emergência opõe, à violência do fim do Antigo Regime e do colonialismo, a luta e a violência dos novos compromissos, regras e rituais. Ao assinalar-se o início dos desejos da instrução pública para as massas, afirmados na América ou na Europa de modos mais ou menos semelhantes, oferece-se à dispersão geográfica certa coerência enunciativa. Especifica-se, sob a dissensão argumentativa dos deputados — as universidades ou as escolas de primeiras letras? A localização das escolas no litoral ou no interior? —, a forma como se (re)lançaram as disposições mais perduráveis relativas à instrução (os dispositivos pedagógicos de ordenação do ensino, a manutenção das hierarquias sociais). Assinala-se enfim, que o poder de uma discursividade limitada no tempo acerca da instrução pública nos pode devolver o exercício de uma genealogia das formas pelas quais nos tornamos o que somos (Foucault, 2000; 2008).

O poder expressivo e de elocução dos deputados não radicou somente no maior ou menor clamor que as palavras provocaram nas assembleias, nem sequer no sucesso ou insucesso das suas propostas ou projetos de lei; mas na pertença dos falantes aos corpos do Estado, a esse “princípio de ortodoxia”, da ordem, da organização social e da integração lógico-moral das sociedades. Por princípio de ortodoxia, Pierre Bourdieu entendia o Estado como detentor de poderes mais ou menos invisíveis e pouco perceptíveis, que o definiriam como o oposto da desordem e da anarquia, poderes apenas traduzidos em manifestações de ordem pública, de que o ritual parlamentar seria o expoente. Essa integração lógica seria a partilha, pela sociedade, das mesmas percepções na construção da realidade, e a integração moral seria o acordo sobre os valores soberanos (Bourdieu, 2018, p. 17).

Nesse quadro, segundo o sociólogo francês, seria possível estabelecer a discordância de pontos de vista (o diferendo entre mais instrução ou menos instrução, para que fins, com que meios), com base em uma entidade, o Estado, que não estaria nem ao serviço do bem comum nem ao serviço da repressão em benefício das classes dominantes, mas de tudo isso na sua infinita expansão. O empenho dos deputados brasileiros e portugueses em fazer publicar os seus debates estabeleceu, por certo, a ideia de que os oradores expunham às nações a inteireza dos seus pensamentos e aos governados a sanção das decisões. Inscreveu o que as leis fixaram sobre a instrução pública, e, essencialmente, o que era possível dizer a seu respeito, nesse passado remoto que nos alcança ainda com o seu poder evocador.

IDEIA DE RAREFAÇÃO: EDUCAÇÃO E RESPEITO PELAS INSTITUIÇÕES

A questão da educação da juventude brasileira irrompeu nos trabalhos preparatórios da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, em 1823, como urgência da qual dependia a sustentação do novo sistema representativo. Os deputados constituintes fizeram constar que não se admitia que um plano de educação de um governo livre fosse o mesmo de um governo absoluto, nem o de uma aristocracia idêntico ao de uma monarquia. Um sistema geral de educação

definia uma forma de governo que acabava de proclamar a independência e era determinante para o seu desenvolvimento e afirmação. Para desenhar os princípios gerais de educação, os deputados diligenciaram para que os letrados do Império lhes apresentassem um bom tratado de educação física, moral e intelectual. Esse tratado devia conformar-se às leis e costumes brasileiros, e era primordial a recolha de informações sobre a existência de escolas e de estabelecimentos literários nas províncias do Império.

Os deputados constituintes tinham como certo o diagnóstico do “atrasamento em que nos achamos a respeito de educação.”¹ As representações de províncias e câmaras pedindo estabelecimentos de instrução, além dos desassossegos dos deputados com a iliteracia dos povos e os diminutos ordenados dos mestres de primeiras letras, sustentavam o difícil diagnóstico. Se a elaboração de um tratado geral de instrução pública refletia uma preocupação sistemática com a educação, a troca de argumentos em 1823 foi dominada pela fundação de universidades, em larga medida pela necessidade de formação de quadros para o funcionamento do Estado. Por essa razão, foi pedida a abertura de cursos jurídicos enquanto os estabelecimentos universitários não existissem. Além da manutenção do sistema político, a educação era uma questão determinante na separação entre governos despóticos e representativos, outorgando uma liberdade que os homens ilustrados usariam para conhecerem as leis, terem acesso aos empregos e formarem um “espírito público.”²

Os deputados consideraram uma oferta à Constituinte de um dos seus membros, a *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*. Era um texto de 1816 do deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada, primeiro titular da pasta da Fazenda no período imperial. Reconheceram nele “um verdadeiro método tanto de ensinar como de aprender, pelo arranjo analítico com que classifica o começo e progresso gradual dos acontecimentos humanos e pela indicação que faz das matérias que sucessivamente devem ser ensinadas, do método a seguir, da escolha dos compêndios e sua composição.”³ A *Memória* falava de uma educação geral (em relação à qual os homens deviam ser examinados pelo desenvolvimento das faculdades, pelo exercício do humanismo e pelas necessidades do Estado); e de uma educação particular (em que os homens deviam ser examinados pela sua condição, disposições naturais e talentos pessoais).

Proclamava uma vulgarização da instrução pública, lembrando que disseminar a instrução era, justamente, uma das diferenças entre governos esclarecidos e ignorantistas. Contudo, essa vulgarização era adequada aos serviços que a sociedade demandasse e moderada pela divisão da instrução em graus, já que o Estado carecia de “um sistema de instrução proporcionada aos seus diferentes

1 José Martiniano de Alencar, Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, Tomo II, sessão de 1823-6-27, p. 182.

2 João Severiano Maciel da Costa, Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, Tomo IV, sessão de 1823-8-11, p. 70.

3 Comissão de Instrução Pública, Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, Tomo III, sessão de 1823-7-7, p. 43.

misteres” (Andrada, 1936 [1816], p. 121), por um lado; e ao “pressuposto de que as crianças encontrariam os seus destinos em face das condições desiguais de fortuna, das ocupações futuras e das próprias faculdades intelectuais” (Andrada, 1936 [1816], p. 122), por outro lado.

É ponto assente que esse gradualismo, refletindo as circunstâncias familiares dos alunos, devia ser ponderado pelo olhar do Estado — “graduando, pois, os diversos cursos de instrução por estas vistas, concluo que a soma dos conhecimentos oferecidos a cada homem deve proporcionar-se aos serviços de diferente ordem, que o Estado aguarda” (Andrada, 1936 [1816], p. 122). Uma ponderação que estimava o tempo que cada criança podia despender para estudar e as condições pessoais (capacidade de atenção, memória, inteligência). Tal mistura de necessidade e expectativa do Estado, de condição social das crianças e de capacidades intelectuais, introduzia um princípio de *rarefação* na instrução pública, encarada a montante como aperfeiçoamento dos homens e como instrumento de prosperidade do Estado. “Ainda que nós queiramos que a nação tenha um certo grau de conhecimentos, nem por isso queremos que todo o mundo se dê às ciências”, dizia o deputado Hollanda Cavalcanti.⁴ A rarefação era justificada, a jusante, pela defesa inabalável de como a instrução devia obedecer aos fundamentos políticos do poder parlamentar, não podendo dar-se à dissipação. Uma “educação genérica e desligada de nossas instituições fará homens dispostos para todos os sistemas, uma espécie de massa flexível apta a receber todas as impressões.”⁵

A proposta de Martim Ribeiro de Andrada centrava o ensino num conjunto hierárquico de saberes definido. A grande componente da primeira espécie de instrução ou primeiro grau era “ensinar a cada um aquelas verdades que são úteis e necessárias a toda qualquer que seja a sua profissão ou gosto, atendendo ao grau de sua capacidade e ao tempo de que pode dispor” (Andrada, 1936 [1816], p. 122). A segunda espécie ou segundo grau tinha a ver com os estudos que, ligados a uma profissão, ajudassem o desenvolvimento profissional. E a terceira, “puramente científica”, era destinada “ao melhoramento da espécie humana por meio de novas descobertas.” (Andrada, 1936 [1816], p. 123)

Ribeiro de Andrada sustentava que todos ou quase todos os elementos da sociedade deviam poder aceder aos dois primeiros graus, guardando para o terceiro e mais elevado grau comentários ulteriores. Advogava, além das escolas do Estado, a existência de um ensino livre por mestres particulares (Andrada, 1936 [1816], p. 124) e a concepção e escolha de compêndios para o segundo grau pelos mestres (Andrada, 1936 [1816], p. 138). Para o primeiro grau, os compêndios deviam ser feitos sob inspeção do Estado e neles deviam constar elementos que auxiliassem os alunos a criar noções de bem e de mal, as quais, também elas, deviam ir sendo graduadas e reconfirmadas. Os grandes exemplos do passado fariam refletir nas crianças o desejo da sua imitação. Ribeiro de Andrada usava mesmo a palavra “in-

4 Antônio Francisco de Paula de Hollanda Cavalcanti de Albuquerque, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1828, Tomo II, sessão de 1828-6-6, p. 49.

5 José Joaquim Carneiro de Campos, Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, Tomo III, sessão de 1823-7-31, p. 181.

venção” para se referir ao resultado da reconfirmação, pelos alunos, do que tinham aprendido, como se fosse uma descoberta deles:

As histórias, pois, nesta época [estudos do segundo ano de escolaridade ou segundo ano do primeiro ciclo], devem ter por fim despertar as ideias morais, e excitar o menino que as forme; dar-lhes maior extensão e exatidão e finalmente conduzir o menino a compreender os preceitos da moral, ou melhor a inventá-los. Para tal ensino basta que o mestre desembrulhe o fio, que encaminhou os inventos, mostre a vereda que eles trilharam; e estou certo [de] que o discípulo chegará finalmente a iguais resultados. Um semelhante método é de toda necessidade, mormente no estudo das ciências morais porque as leis imperativas e nossa vontade não nascem da vista dos objetos sensíveis, mas da reflexão de cada indivíduo sobre seu sentimento íntimo, sobre o seu eu interno. (Andrada, 1936 [1816], p. 128)

O autor examinava a segunda espécie de instrução ou segundo grau como um tempo em que os educadores pudessem começar a desenhar para cada um dos alunos um itinerário de possibilidades, estando as faculdades dos alunos despertadas e mais desenvoltas. A instrução deveria reconhecer, ante as condições sociais dos alunos, até onde cada um poderia chegar. O reconhecimento de inteligências mais argutas destinava os alunos a progressos consentâneos com o terceiro grau de instrução. As considerações sobre esse grau não foram desenvolvidas na *Memória*, apesar de se ligarem diretamente à nova razão que o regime parlamentar defendia. Em boa verdade seriam aquisições que mais tarde deveriam auxiliar a comprovar a diferença entre a antiga tirania colonial e o novo regime. Ao centrar a reflexão sobre os dois primeiros graus, Ribeiro de Andrada estava consciente do corte epistemológico que a instrução para os povos podia operar, em dois sentidos. Um, quanto à necessidade de a instrução geral combater o jugo que a classe ilustrada exercia sobre as demais, à custa da total ignorância destas, noção que entraria em sintonia com as aspirações independentistas e com o anúncio do parlamentarismo como forma representativa de governo.

Ao mesmo tempo, um sistema de instrução proporcionado, progressivo, fundado na desigualdade das faculdades intelectuais dos destinatários e no tempo que podiam disponibilizar, declarava-se como instrumento que o Estado podia manusear em seu proveito.

CONQUISTAR A ALMA DOS ALUNOS

A primeira instrução, dedicada a preparar o exercício de todas as funções públicas e particulares, era utilitária para os destinatários; e, sem dúvida, uma operação desdobrada em práticas que estampavam um selo de verdade nos conhecimentos adquiridos. A sua transmissão por meio de ideias era uma operação inteiramente ideológica.

Tratava-se de atuar sobre a personalidade dos alunos, de levar em consideração os estados particulares de inteligência e de sensibilidade e submetê-los a uma razão comum. Não bastava que a sociedade formasse homens, era necessário

“atingir a alma dos meninos” para que esta se dispusesse “gradualmente a escutar os oráculos da verdade, a reconhecer a sua voz, e a não confundi-la com os sofismas da impostura” (Andrada, 1936 [1816], p. 121-122). A instrução primeira e mais comum tinha, assim, três objetivos: transmitir verdades úteis e necessárias, como já afirmei; conhecer bem as disposições particulares para as adequar em função da vida comum; e disponibilizar os conhecimentos precisos em função do ofício a que os alunos se destinavam.

O princípio do Estado enquanto “ortodoxia” podia ser mais ou menos subtilmente afirmado na primeira instrução pública: a *Memória*, mais do que a sistematização de saberes, expunha a tentativa de edificar um “meio moralmente unido”, para usar a expressão do sociólogo Émile Durkheim. Esse ambiente moral era o resultado do contrato entre governantes e governados, que Ribeiro de Andrada não duvidava ser proveitoso para todos. Os alunos tinham aula sempre com o mesmo mestre, adquirindo com o tempo, e por essa via, “unidade de instrução e unidade de caráter” (Andrada, 1936 [1816], p. 125). O Estado providenciava uma sala de aula, cuja dimensão era pensada em função das classes, fazendo cumprir o princípio de proporcionar o mesmo meio moral aos alunos e concentrando nesse magma moral todas as aprendizagens. Os alunos deviam aprender por livros especificamente pensados para essas aprendizagens, nos quais, por um lado, as palavras eram dissociadas das coisas, já que o compêndio devia conter “palavras isoladas e sem nexos” em relação às quais o significado era atribuído pelo mestre (“das quais o mestre lhe possa dar uma inteligência mais precisa”). Esses compêndios exibiam “frases simples ou sentenças claras” que inviabilizavam uma dispersão das ideias e motivavam a observação de objetos por meio dos quais os alunos desenvolviam as suas ideias.

Embora Ribeiro de Andrada se referisse a esse processo como uma “invenção”, como se disse atrás, os alunos eram convidados a descobrir como sendo suas as observações previamente escritas para designar os objetos a que se referiam. E os mestres, por seu turno, deviam conhecer profundamente todas e cada uma das palavras que o compêndio exibia para as explicar aos alunos. Isso equivalia a dizer que possíveis significados não previstos que pudessem atribuir-se às palavras não teriam, em princípio, lugar. Ribeiro de Andrada especificava que, durante a década inicial da vida das crianças, os sentimentos que suscitavam a sua alma eram “a compaixão pelos homens e animais”, os “extensos gérmenes da ternura filial e da doce amizade”, que a escola devia fazer vir à tona. Era preciso, consequentemente, “descer a essas profundidades da alma.” (Durkheim, 1938, p. 39)

No segundo ano de instrução, os mestres tratavam de aperfeiçoar os sentimentos despertados no primeiro, substituindo uns pelos outros: a piedade devia dar lugar à beneficência, a humanidade dava lugar ao reconhecimento e ao desejo de retribuir os benefícios recebidos. Essa operação, segundo Ribeiro de Andrada, era absolutamente necessária “porque as leis imperativas e nossa vontade não nascem da vista dos objetos sensíveis, mas da reflexão de cada indivíduo sobre seu sentimento íntimo, sobre o seu eu interno” (Andrada, 1936 [1816], p. 128). Não se tratava tanto, por conseguinte, de dotar as crianças de conhecimentos, mas de suscitar nelas estados interiores e profundos, como referiu Émile Durkheim, num curso sobre

a história do ensino em França, pronunciado em 1904/1905 (Durkheim, 1938). Despertar os sentimentos morais nas crianças pela instrução pública, livrando-as da ignorância, encerrava um movimento de conversão. “A verdadeira conversão é um movimento profundo pelo qual toda a alma, ao girar numa direção completamente nova, muda de posição, de base e modifica, conseqüentemente, o seu ponto de vista sobre o mundo.” (Durkheim, 1938, p. 38)

Esse tipo de conversão, que tinha nascido nas escolas da Igreja, podia ser pensado contra o “antigo sistema fradesco” e contra os castigos corporais (Andrada, 1936 [1816], p. 131), visto que transportava valores novos e propósitos laicos. Mas um movimento de orientação geral do espírito e da vontade profanos era, igualmente, o mais adequado para sustentar um princípio de ortodoxia emanado do Estado, entendido como “princípio de organização do consentimento como adesão à ordem social” (Bourdieu, 2018, p. 18). O banimento do ensino religioso tal como o encarou Ribeiro de Andrada afastava dos alunos “toda a espécie de distinções”, a “ambição extremada” ou a “avareza”, para inculcar nos corações das crianças a “consideração de seus mestres” e o “desejo de ser aplicado e amado.” (Andrada, 1936 [1816], p. 131)

A docilidade nos corações tinha na raiz, evidentemente, um arrebatamento pelos valores adequados à gradual reprovação das “paixões sem cessar renascentes” das crianças. Nas escolas, os sentimentos morais inicialmente desenvolvidos por mestres aptos a incorporar o papel de diretores da alma tinham um resultado previsível: “destruirão em parte a versatilidade natural dos moços e servirão de tocha para a boa direção de suas paixões” (Andrada, 1936 [1816], p. 133). A *Memória* esboçou com desenvoltura propósitos que a instrução pública viria a desenvolver enquanto emanção do novo Estado parlamentar e representativo: a tentativa de alargar a toda a população uma educação básica, os desejos do Estado em formar o seu corpo de funcionários, os propósitos altamente disciplinadores ao serviço da ordem social e a rarefação de possibilidades em face da fortuna pessoal e das funções gerais da sociedade.

Esboçada na Constituinte (que seria dissolvida em novembro de 1823), a preocupação com o ensino das primeiras letras foi retomada nos trabalhos da nova Assembleia Geral Legislativa, em 1826. Estabeleceu-se sobre a instrução pública uma percepção um tanto dividida entre uma instrução elementar necessária para o exercício dos ofícios e das artes dos povos e para o reconhecimento dos novos poderes instituídos; e uma instrução universitária para uma mão-cheia de eleitos que, embora necessários ao funcionamento do Estado, seriam sempre pouco numerosos. Essa percepção balançava entre a vontade de examinação dos estudos avançados pelos poderes constituídos (por exemplo, defendendo a proximidade da Universidade à Corte no Rio de Janeiro) e o desejo de instrução dos povos, para que estes aceitassem mais conformemente a supremacia dos legisladores:

As revoluções e sedições são mais fáceis no povo rude, agitado pelos demagogos: o povo, que sabe ler e escrever, tem mais meios de se instruir e se empregar, e melhor conhece o próprio interesse de viver subordinado. (José da Silva Lisboa [Barão de Cayrú], Senado do Império do Brasil, Ano de 1826, Tomo I, sessão de 1826-5-20, p.108)

Estando a universidade nesta Corte, se formará o viveiro de alunos instruídos em sólida doutrina, que possam depois exercer o magistério em outras universidades, com perfeita segurança do público e do governo. (José da Silva Lisboa, Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, Tomo VI, sessão de 1823-10-18, p. 138)

AUTONOMIA PARA OS PROFESSORES

Apesar de mandada imprimir,⁶ a *Memória* não voltou à discussão. Outro tratado geral de educação serviu como modelo para o projeto de lei sobre instrução pública, apresentado na Assembleia Geral Legislativa.⁷ Adaptava um plano do militar português Francisco de Borja Garção Stockler, também apresentado às Cortes liberais constituintes portuguesas (1821) e esboçado pela primeira vez em 1799. Os deputados brasileiros transformaram-no num projeto de lei com poucos ajustes. A diferença mais notória era a rasura, pelos deputados brasileiros, dos artigos referentes à gestão das escolas e do trabalho docente por grupos de professores. Stockler tinha proposto a criação de corporações de professores das escolas do segundo, terceiro e quarto graus (chamadas colégios de professores), que deviam reunir regularmente para discutir a organização e funcionamento das escolas. A cada 15 dias deviam reunir com os discípulos para deliberar sobre as formas de melhorar a comunicação das ideias e o progresso dos conhecimentos. Nas escolas de segundo grau eram admitidos às reuniões os mestres das de primeiro grau. Em localidades com mais de uma escola de segundo grau, devia haver uma reunião mensal de todos esses colégios de professores, os conselhos de instrução pública, e ser cuidadosamente registada a sua realização.

Garção Stockler insistia numa conversa aparentemente aberta ao aprofundamento das reflexões dos professores. “Depois da discussão verbal será livre a cada professor dar por escrito a sua opinião; e mesmo quando aconteça que as matérias não fiquem assaz dilucidadas nas discussões, o presidente pedirá a todos os professores que, na sessão seguinte, apresentem a sua opinião e as razões, que lhe servirem de fundamento, escritas, e ordenadas com mais sossego” (Stockler, 1826, p. 309). No final de cada ano letivo, os colégios e os conselhos de instrução enviariam à entidade diretora e fiscalizadora das escolas os resultados das discussões e as suas propostas.

Apesar de a constituição, o funcionamento e as finalidades dos colégios de professores não estarem previstos no projeto de lei apresentado na Câmara dos Senhores Deputados, os colégios apareciam referidos nos artigos sobre direção e inspeção das escolas públicas, muito provavelmente porque os deputados transpuseram o texto de Garção Stockler, na quase totalidade, sem grandes cuidados adaptativos. Quer o tratado quer o projeto de lei conferiam a direção da instrução pública a

6 Uma instrução não cumprida, segundo Primitivo Moacyr, que afirma que o governo não mandou publicar a *Memória* pelo Tesouro Público (Moacyr, 1936, p. 119).

7 Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1826, Tomo II, sessão de 1826-6-16, p. 151-160.

uma corporação de “homens instruídos”, que tinham, entre outras, a competência de nomear os professores para as escolas de primeiro e segundo graus e de nomear interinamente substitutos extraordinários para as escolas de terceiro e quarto graus, quando não houvesse substitutos. A corporação de homens instruídos podia somente tomar “conhecimento do mérito dos pretendentes.”⁸ A ação dos colégios de professores estava prevista, justamente, quando vagassem lugares de professores das escolas de primeiro grau, competindo aos colégios abrir um concurso, examinar os candidatos e propor a sua ordenação — cabendo à corporação diretiva da instrução pública ratificar a classificação.

Na proposta de Garçon Stockler, os colégios de professores tinham outra importante atuação: nomear o professor mais competente para superintender na organização da biblioteca, do museu de história natural e do gabinete de máquinas e modelos, equipamentos que deviam existir em cada escola de segundo grau ou de grau superior. Cada colégio de professores, por seu turno, devia ser equipado com laboratórios de química, sob responsabilidade do professor da disciplina. No projeto de lei, a instalação e o financiamento de museus, laboratórios e gabinetes estava a cargo da corporação diretiva de instrução. Só é possível especular por que razão o importante e precursor articulado sobre a gestão pedagógica das escolas pelos professores não teria merecido transcrição para o projeto de lei. Talvez porque, nas discussões parlamentares, os deputados tivessem defendido quase sempre a forte centralização de competências e não lhes parecesse conveniente a existência de grande liberdade discursiva e organizativa que, para mais, incluía os discípulos.

Na *Memória* de Martim Ribeiro de Andrada, eram as “sociedades literárias”, compostas de indivíduos sábios e de mérito público reconhecido, as responsáveis pela nomeação dos mestres e pela nomeação do diretor de estudos. Apenas na altura de fundação dos estabelecimentos, o Soberano nomearia o diretor de estudos, enquanto as sociedades literárias não tivessem sido criadas.

O diretor de estudos era o zelador e administrador do bom andamento das escolas, inspetor das aulas, diretor das bibliotecas, gabinetes e museus e organizador de uma reunião trimestral de professores da cidade de São Paulo, para fazer o ponto de situação do andamento das aulas. A relação dos pressupostos de Andrada com os de Stockler estava na indicação de que, salvo em um período de organização inicial, se demonstrava que os professores e gestores das escolas não deviam estar sob a alçada direta dos poderes políticos constituídos, pelo menos não sem a existência de um poder intermédio de outra área, científica em vez de política.

MESTRES, COMPÊNDIOS E SELETAS

A divisão em quatro graus do projeto de Stockler (pedagogias, liceus, ginásios, academias) sustentava-se numa complexidade crescente das matérias ensinadas e conformava-se, em face dessa complexidade, aos destinos profissionais dos alunos, tal como a proposta de Ribeiro de Andrada. Na regularidade da sua transmissão, as

8 Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1826, p. 154.

matérias desse plano não eram apenas conhecimentos, geravam exemplos grandiosos (que o passado caucionava) e desenvolviam o espírito da vida pública de acordo com a observação dos bons costumes. A moral que os estudos transportavam incitaria a virtude das ideias e a nobreza dos sentimentos, como era expresso na Câmara dos Senhores Deputados.

Ninguém, senhor presidente, duvidará que os conhecimentos humanos fazem o homem mais reflexo e moral porque as ideias sobre a virtude passam ao coração e nele excitam sentimentos nobres e virtuosos. (*Apoiado.*) Os homens sábios, por via de regra, são os menos ferozes e mais bem morigerados. (*Apoiado.*) (...) Os grandes exemplos estampados nos escritos dos sábios excitam sentimentos elevados, desenvolvem o espírito público e movem o amor da glória. (Marcos Antonio Brício ou Marcos Antonio de Souza, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1826, Tomo IV, sessão de 1826-8-5, p. 55)

Qual será o meio mais capital de promover-se a moral? É promovendo a instrução pública para que o homem, conhecendo os seus direitos, os saiba respeitar nos seus semelhantes e conheça igualmente os seus deveres para com a nação. (Ernesto Ferreira França, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1830, Tomo II, sessão de 1830-9-13, p. 505)

Senhores, o verdadeiro modo de repelir o crime é a civilização, é a moral, é a instrução primária. (Martim Francisco Ribeiro de Andrada, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1830, Tomo II, sessão de 1830-9-14, p. 508)

Nas discussões sobre uma parte do plano de Stockler, que redundaria na aprovação da lei para a criação de escolas de primeiras letras no Império (1827), era evidente a vontade de excluir do ensino os castigos corporais. “A mocidade ensina-se por boas maneiras e com docilidade”, dizia o deputado Cunha Mattos.⁹ A palmatória era própria do despotismo e da opressão, em relação aos quais a instrução pública do sistema parlamentar representava um corte. Na continuidade do que tinha escrito Martim Ribeiro de Andrada, as figuras centrais para que os alunos aprendessem de acordo com os bons costumes eram os mestres, por um lado, e a existência de compêndios ou seletas, por outro. “Os compêndios destinados para o primeiro grau de instrução, encerrando em si elementos mais [simples], e princípios de verdade geralmente reconhecida, que nunca experimentam a influência das novas descobertas, devem ser compostos debaixo da vigilância e inspeção do Estado” (Andrada, 1936 [1816], p. 137). Os mestres deviam ser exemplares na sua própria vida para ensinar a ler, escrever, contar, gramática e princípios morais e religiosos; os compêndios deviam exacerbar a “pureza da linguagem” e conter a “utilidade de

9 Raymundo José da Cunha Mattos, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1827, Tomo III, sessão de 1827-7-10, p. 121.

doutrina.”¹⁰ Uns e outros não podiam ser neutros, deviam obedecer à procura da uniformidade na instrução.¹¹

A noção de que o desenvolvimento da instrução pública estava indissolúvelmente ligado à manutenção do sistema político, à estabilidade das instituições, ao respeito pelas leis e à afinação da máquina do Estado seguiu uma ideia partilhada pelos novos sistemas políticos estabelecidos no século XIX. As mudanças históricas que conduziram à Revolução Liberal portuguesa (1820) e à Independência do Brasil (1822), com a inauguração dos regimes parlamentares representativos, adequaram-se a um governo de feição paternalista, em que a propagação das luzes pelos povos e a felicidade da nação faziam o seu caminho como parte da construção de um patriotismo que, rejeitando o nefasto passado recente, se socorria das vidas exemplares e grandiosas para fortalecer o presente.

UMA FORMA RELIGIOSA, DISCIPLINAR E MORAL

A nação portuguesa saída do movimento revolucionário de 24 de agosto de 1820 ofereceu aos povos uma constituição (1822), tal como aconteceu com o Império brasileiro saído da dissolução da Constituinte e do separatismo pernambucano (1824). A Constituição mais duradoura do Brasil, sustentada no “princípio conservador dos direitos dos cidadãos” (Nogueira, 2012, p. 66), esclarecia que todos os poderes eram delegações da nação, e esta detentora da soberania. Ratificava o poder de uma monarquia liberal política e administrativamente centralizadora, alertada para os perigos de possíveis fracionamentos internos, e sancionava o desenvolvimento da prática parlamentar. Com a Constituição política imperial de 1824, as câmaras municipais asseguravam funções de administração local que punham termo à lógica colonial, competindo-lhes fiscalizar as escolas de primeiras letras.

Em Portugal, nação passou ser a “realidade política revolucionária, com a sua assembleia ‘nacional’”, detentora da soberania; a constituição passou a garantir os direitos civis como limites do poder estatal, protegidos pela lei, e consagrou a estrutura do Estado; os direitos individuais foram balizados pela lei civil (Hespanha, 2004, p. 69-74). Para que a nova máquina estatal pudesse formar-se e funcionar, as bases da constituição portuguesa avocaram quer as condições de acesso aos cargos públicos, para os quais a admissão por parte dos cidadãos devia fazer-se “sem outra distinção que não seja a dos seus talentos e das suas virtudes”, quer a execução de um “plano uniforme e regular de educação e instrução pública” para todos.¹²

O projeto da escola liberal evidenciou, desde o início, uma ambição universalizante, de tentativa de estabelecimento do ensino público gratuito e obrigatório para a escolaridade elementar, confrontado em Portugal com o analfabetismo da nação, que se manteria firme bem para lá do meio do século XIX. Aprofundou um

10 José Lino Coutinho, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1827, Tomo III, sessão de 1827-7-11, p. 116.

11 Cf. discurso de Pedro de Araújo Lima, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1828, Tomo II, sessão de 1828-6-3, p. 19.

12 Projeto das Bases da Constituição Portuguesa para ser discutido, Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, Ata de 1821-2-8, Diário n. 10, p. 60-61.

modelo de disciplina e uma moral desenvolvidos pela Igreja, de tipo pastoral (Ó, 2003, p. 111), com raízes históricas em valores provenientes dos braços da religião, das ciências e da filosofia e no desenvolvimento, sobretudo a partir do século XVI, dos processos de escolarização. Exemplos dessa pastoral na forma de práticas de emulação, moralizantes e disciplinadoras, e da necessidade de a instrução alimentar os serviços do Estado podiam facilmente ser encontrados em quase todos os projetos de instrução, pré-revolucionários ou revolucionários, chegados às mãos dos deputados portugueses pelos anos 1820.

Eram os casos do referido projeto de Garção Stockler e dos livros de dois compatriotas, Mouzinho de Albuquerque e Almeida Garrett. Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque escreveu *Ideias sobre o estabelecimento da instrução pública dedicadas à nação portuguesa e oferecidas a seus representantes* (1823) em Paris, onde se tinha exilado. Ingressou na Academia Real de Marinha, onde se instruiu em matemática, e estudou física e química em Paris. Foi provedor da Casa da Moeda e regedor da cadeira de física e química no Real Laboratório da Casa da Moeda. Foi ministro do Reino, inspetor das Obras Públicas e deputado. João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett foi deputado em várias legislaturas, Par do Reino, ministro dos Negócios Estrangeiros, cronista-mor do Reino, diretor do Conservatório e inspetor-geral dos Teatros. Escritor afamado em vários géneros (prosa, teatro, poesia, crítica literária, jornalismo), escreveu *Da Educação* (1829), um tratado de educação geral, também no exílio, em Londres.

Todas as práticas moralizadoras para a adequação de comportamentos e para o serviço ao Estado transportavam o mesmo princípio de rarefação da instrução pública que já assinalai. Esse princípio examinava o que os sujeitos nas relações de poder deviam conhecer, indexando verdades incontestáveis à sua subjetividade. A instrução não poderia ser bem-sucedida sem atos de obediência e de submissão. O exercício do poder pressupunha a adesão “voluntária” a tais atos a partir da infância.

Stockler escreveu que as crianças deviam ser admitidas nas escolas do primeiro grau aos oito anos e antes dos dez, para assegurar a frequência dos vários graus de instrução e torná-las aptas a servir o Estado (Stockler, 1826, p. 265). Também deixou expresso que matérias os compêndios ou seletas deviam conter. Os compêndios para os alunos do primeiro ano da escola elementar, por exemplo, deviam incluir contos que fundamentassem a transmissão dos primeiros sentimentos morais e do comportamento dos indivíduos em todas as fases da vida, os quais deviam ser “gravados nos corações” das crianças: comiseração para com os doentes, gratidão para com os benfeitores, ternura filial pelos pais, respeito pelos cidadãos portadores de bons exemplos. O mesmo meio e idêntico fim eram registados por Mouzinho de Albuquerque, ao referir-se aos livros e outros instrumentos pedagógicos. Eles tinham obrigatoriamente de inspirar uma moral, em que o amor da pátria e os sentimentos elevados (como a firmeza, a serenidade, a constância e o virtuosismo) estavam a par (Albuquerque, 1823, p. 19-20).

O deputado e escritor Almeida Garrett, tal como Garção Stockler, chamava a atenção para a relevância da disciplina de história, em que fosse preponderante a vida e os feitos de figuras célebres e notáveis, a serem adotadas como exemplares (Garrett, 1829, p. 120-121; p. 128) (Stockler, 1826, p. 289-290).

As prescrições de teor moralizante e cívico, observando os direitos e as obrigações constitucionais, não só foram esboçadas nas numerosas ofertas de materiais didáticos remetidos à Comissão de Instrução Pública durante a Constituinte (como as memórias e os catecismos sobre educação) como se sintonizavam com o desejo expresso do Parlamento em lutar pela instalação de escolas nas cidades, vilas e lugares e para que a juventude portuguesa pudesse aprender a ler, escrever e contar. Sintonizavam-se ainda com as petições ao Soberano Congresso [Parlamento] para a colocação de mestres régios de primeiras letras. As matérias destinadas à instrução elementar eram dominadas pela imposição de normas de obediência e estavam sempre em trânsito entre a aquisição de algum conhecimento e a exigência de um comportamento.

O exercício didático, prescriptor de conhecimentos, entrecruzados com a constituição de modos de ser, continuava e desenvolvia uma tradição iniciada por volta de Seiscentos, de ordenação do saber legítimo e de regulação dos comportamentos. Os alunos, agrupados por classes e por salas de aula, recebiam textos “previamente controlados, selecionados, descontextualizados e expurgados”, operações constituidoras do saber legítimo em ordem à compatibilização com as doutrinas religiosas das instituições pedagógicas (Ó, 2017, p. 79). Nesse sentido, é possível desenhar uma continuidade entre práticas de ensino religioso e práticas de ensino laico.

Não há no trabalho prático de organização dos conhecimentos administrados e nos modelos de existência perseguidos qualquer diferença significativa entre a ordem religiosa e a ordem política, entre uma instituição escolar que no século XVI vertia para os seus livros escolares a herança cristã ou aquela que, cem ou duzentos anos mais tarde, procuraria erguer uma ciência civil, os direitos dos estados e os deveres do cidadão (Ó, 2017, p. 82).

Os autores dos projetos de instrução pública para a nação não só observavam a compatibilização com essa herança como a faziam referir a uma construção mental que ajustava a aprendizagem dos alunos a sucessivos níveis de cognição e a sucessivos destinos sociais ao serviço do Estado-nação. Assim corria a divisão da instrução por graus, que alimentava a necessidade crescente de erudição em função das ocupações futuras (Stockler, 1826, p. 262-263), e igualmente a crescente complexidade dos saberes adquiridos.

Era expressa a necessidade de circunscrever o que podia saber-se, ao ordenar-se o uso de compêndios destinados aos alunos e aos próprios mestres. Ao dispositivo pedagógico do *livro escolar*, que garantiria a ordenação e sequenciação do saber, mas jamais a sua reelaboração para fins não previstos, juntar-se-iam ao projeto da escola de massas dois dispositivos pedagógicos essenciais que remontavam à Antiguidade e que reapareceram e foram renovados mais ou menos por volta de Seiscentos: o *currículo* e a *classe*. O primeiro foi o legitimador do conhecimento que, reunido, selecionado e, sobretudo, expurgado do seu lugar de origem (o mundo de descoberta de onde ele provinha), seria válido para ser aprendido. A segunda iria, ao longo do tempo, agrupar os alunos em função da idade ou dos conhecimentos, construindo uma homogeneidade

de base como se ela fosse consubstancial à aprendizagem,¹³ fator que os projetos de instrução do início de Oitocentos enviados aos deputados já denotavam.

Tal como nos planos de instrução pública recebidos pelo Soberano Congresso, também nas intervenções parlamentares era possível encontrar profissões de fé que reivindicavam dos deputados a generalização dos benefícios da instrução à universalidade dos cidadãos, ao mesmo tempo que se circunscrevia essa universalidade ao ensino elementar. Para conceber essa restrição, é verdade que os parlamentares argumentavam com as dificuldades do Tesouro; mas, essencialmente, com considerações sobre o tipo de cidadão que tinham em mente para defender a causa constitucional e ocupar nela o seu lugar. Como disse um deputado em 1822: “À sociedade civil interessa muito em que todos os cidadãos tenham o conhecimento das primeiras letras, e das suas obrigações civis e religiosas.”¹⁴

Hão de estabelecer-se tantas escolas de primeiras letras, quantas bastem, para que todos os cidadãos, possam comodamente aprender a ler, escrever, contar e catecismo. Esta instrução é aquela que o público tem obrigação de facilitar a cada um dos particulares assim como de cada um deles exige serviços, que sem ela não podem bem desempenhar-se os cargos municipais, as recebedorias de tributos, os depósitos, etc. Daí para diante pertence a quem quer adquirir maiores conhecimentos e deve despende à sua custa no ensino deles. (José Peixoto Sarmento de Queirós, Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, Ata de 1822-3-29, Diário n. 47, p. 660)

Seria por certo uma ousadia, de que eu não sou capaz, vir hoje ao seio da representação nacional, e ao foco das luzes, recomendar-vos a importância da instrução pública, e [da] cultura das ciências como o meio mais eficaz de reformar os costumes, e consolidar a forma de Governo que havemos adotado. (Filipe Ferreira de Araújo e Castro, Apresentação do Relatório dos Negócios do Reino, Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa, Ata de 1823-1-2, Diário n. 1, p. 323)

Os estudiosos e proponentes da causa da instrução, reformistas e revolucionários do amanhecer do século XIX estiveram entre os primeiros instituidores da escola moderna, desejando-a para as massas. Também puseram em marcha o fomento de uma incompatibilidade com essa abertura, que se fortaleceria com a ideia de que apenas uma minoria da sociedade seria destinada aos mais altos projetos. Assim se poderiam entender os destinos profissionais que apareciam ligados aos graus de instrução, como se de uma estratificação social *natural* se tratasse.

13 Sigo os argumentos de Jorge Ramos do Ó no texto “O governo da cognição: emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento”, essencialmente p. 85-90.

14 Caetano Rodrigues de Macedo, Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, Ata de 1822-3-29, Diário n. 47, p. 659.

Se qualquer projeto de divisão dos graus de instrução pública começava por afirmar que o primeiro grau se destinava a todos os elementos da sociedade, qualquer que fosse a sua condição, estado ou profissão, os graus posteriores tinham em mente destinos que se exprimiam, de partida, na forma das profissões que uma hierarquia social tinha convencionado. Por outros meios, alguns dos quais revolucionários (como querer expandir a escola elementar a todos), essa disposição de abertura prosseguia, na sua gênese, as diferenças seculares entre estudos superiores e estudos inferiores.¹⁵ Não era de estranhar, pois, que para agricultores, comerciantes e artesãos, os conhecimentos a adquirir fossem os que permitissem melhorar “o acertado exercício de suas ocupações.” (Stockler, 1826, p. 274)

Por isso mesmo, não seria desajustado olhar para as matérias escolares que os revolucionários e seus sucessores propuseram nos projetos de instrução pública e para as considerações sobre a necessidade de manuais como o começo, sob a monarquia constitucional, da reunião de um conhecimento de que os professores seriam apenas, se possível, meros transmissores. Se a instrução pública se organizou sob o lema da transmissão de certo tipo de saber, não permeável à exigência própria da experimentação e da relação dialógica entre mestres e alunos (Ó, 2017, p. 96); se, desde a Revolução Liberal portuguesa e da proclamação da independência brasileira, foi estabelecido que as histórias exemplares com as quais as crianças seriam confrontadas não teriam outra interpretação que não a que sujeitava formas de comportamento à aquisição de uma moral, talvez se pudesse conceber que o grande nutriente da escola não fosse a aquisição de conhecimentos. Seria antes a capacidade inesgotável de fundir a constituição dos sujeitos com regras e procedimentos para obter esses conhecimentos.

Todo o edifício escolar se teria orientado, na nossa modernidade, para as dinâmicas da reprodução, há muito pensadas e moldadas mesmo em plena ação revolucionária: as pequenas e exatas sentenças com que a escolaridade devia começar para desenvolver a progressiva inteligência das crianças (cujas dúvidas retornariam sempre às explicações anteriormente preparadas) seriam a revelação de um sistema representativo em que os dirigentes lutavam por envolver os povos na vida constitucional mais adequada. Aquelas dúvidas, como afirmava o deputado constituinte brasileiro José Joaquim Carneiro de Campos, não poderiam entregar-se à dissipação, nem os povos deviam assomar aos *palácios* dos seus soberanos carregando com eles as suas incertezas.¹⁶

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proclamação da Independência do Brasil e a Revolução Liberal de Portugal constituíram dois marcos históricos para os respectivos países, delimitando o início de monarquias liberais como formas de governo representativas, nos

15 Cf. Ó, 2017, p. 96.

16 Cf. Walter Benjamin: “As ondas indistintas do povo envolvem o palácio do soberano, como lugar da revolução espiritual permanente, onde se preparam os novos questionamentos de maneira mais abrangente, confusa e inexata” (Benjamin, 1986 [1915], p. 156).

inícios do século XIX. Poderes constituintes foram formados e processos políticos constituintes colocados em marcha, tendo como objetivo a escrita de constituições e o enraizamento do Parlamento como lugar privilegiado de discussão política pública. A *antiga* palavra “nação” (como assinalou o historiador António Hespanha) era a união de todos os brasileiros (Nogueira, 2012, p. 65) e “a união de todos os portugueses de ambos os hemisférios” (Portugal, 1822, p. 10-12). Ganhava agora novas exterioridades, depositária de toda a soberania: era a união de brasileiros, por um lado, e de portugueses, por outro, sob a realidade política das assembleias legislativas e da separação de poderes. Também uma palavra já existente (constituição), significando “uma lei do príncipe”, migrava agora para expressar os direitos individuais dos cidadãos e os limites dos poderes políticos do Estado (Hespanha, 2004, p. 68-69).

Um dos direitos mais altamente proclamados e defendidos pelos deputados constituintes era o da instrução pública. Esse projeto político das nações oitocentistas tinha a ambição de instaurar a conquista de conhecimentos como projeto de desenvolvimento e como *verdades* a alcançar. A instrução para todos circunscreveria, em primeiro lugar, os reinos antiquados e despóticos, separando-os dos recentes e representativos. Garantiria, em segundo lugar, que os cidadãos respeitariam as leis, obedeceriam à Constituição e aceitariam os poderes eleitos. Demonstraria, em terceiro lugar, que só as crianças instruídas poderiam vir a ocupar lugares na administração da nova ortodoxia e do novo fundamento da integração lógica e moral, o Estado-nação. Marcaria ainda no andamento humano, em quarto lugar, a cisão entre barbárie e civilização. “A instrução pública é sem dúvida a base da civilização; e o homem sem instrução pouco difere dos brutos.”¹⁷

No Brasil e em Portugal, os deputados receberiam tratados e memórias de educação pública — os referidos no texto exemplificam tantos outros, seus contemporâneos —, escritos espontaneamente ou por terem os representantes da nação legislado para os obter, para ajudar a formular uma instrução geralmente gratuita e tendencialmente universal, pelo menos para a instrução mais básica. Desde o início, projetos, memórias, tratados e iniciativas legislativas sobre instrução pública configuraram um dispositivo disciplinar-moralizante, de raiz e inspiração religiosas, no qual o saber se organizava por crescente complexidade. O saber devia corresponder ao que se supunha ser a própria evolução cognitiva das crianças e jovens em ambiente escolar e foi colocado ao serviço do que demandariam as atividades profissionais, para estas se aperfeiçoarem. A esse mecanismo, que viria a constituir o *currículo*, juntar-se-iam a obrigatoriedade do uso de *compêndios* destinados a mestres e a discípulos, ordenadores do saber legítimo e, nas suas prescrições, reguladores de comportamentos sociais; e a organização futura em *classes* (a distribuição ordenada em função da aquisição de ciclos de saber e em função das idades).

17 José Bernardino Baptista Pereira, Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil, Ano de 1826, Tomo II, sessão de 1826-6-9, p. 87.

Em todas as propostas para a instrução pública e nos discursos dos deputados podiam encontrar-se as vantagens dos povos educados (o começo da escola para as massas) e mesmo cultos (uma minoria para conduzir e administrar as nações) como finalidades a ser atingidas. Ao mesmo tempo, categorizavam-se os alunos, ainda antes de eles começarem o percurso escolar, em função de uma fortuna que comprimia o sucesso dos destinos à medida que se subia na hierarquia social.

Em certo sentido, a construção dos sistemas de instrução iria desenvolver-se refutando o conhecimento enquanto experiência (mesmo as experiências incorporadas nas futuras *lições de coisas*, por exemplo, retornavam ao já conhecido); um conhecimento destinado à simples transmissão e reconfirmação, refutando o trabalho enquanto pensamento em mudança: seriam as tarefas de exposição do saber adquirido em vez da conversação, da dependência do mestre em vez do ensaio e da cópia da ciência em vez da formulação de hipóteses novas que mais perenemente definiriam a natureza da relação entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. S. M. de. **Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Pública dedicada à nação portuguesa e oferecida a seus representantes**. Paris: A. Bobée, 1823.

ANDRADA, M. F. R. de. Memória de Martim Francisco *In*: MOACYR, P. **A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853**. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, p. 118-147.

BENJAMIN, W. A vida dos estudantes. *In*: **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1986, [1915], p. 151-159.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado. Curso no Collège de France (1989-1992)**. Lisboa: Edições 70, 2018.

BRASIL. **Diário da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil**. 1823. Anais do Parlamento Brasileiro, t. II. Rio de Janeiro: Tipografia Parlamentar, s.d.; t. III. Rio de Janeiro: Tipografia de H. J. Pinto, 1878; t. IV. Rio de Janeiro: Tipografia de H. J. Pinto, 1879; t. VI. Rio de Janeiro: Tipografia da Viúva Pinto & Filho, 1884.

BRASIL. **Diário da Câmara dos Senhores Deputados do Império do Brasil**. Ano de 1826. Anais do Parlamento Brasileiro, t. I. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874; Ano de 1826. t. IV. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1875; Ano de 1827. t. III. Rio de Janeiro: Tipografia de Hipólito José Pinto & C., 1875; Ano de 1828. t. II. Rio de Janeiro: Tipografia Parlamentar, 1876; Ano de 1830. t. II. Rio de Janeiro: Tipografia de H. J. Pinto, 1878.

BRASIL. **Diário do Senado do Império do Brasil**. Ano de 1826. Anais do Senado Brasileiro, t. I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1877.

DURKHEIM, É. **L'évolution pédagogique em France. Des Origines à la Renaissance.** Librairie Félix Alcan, 1938. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57892738.texteImage>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FERNANDES, R. Projecto sobre o estabelecimento e organização da instrução pública no Brazil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). **Revista História da Educação**, v. 2, n. 4, 143-204. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30718>. Acesso em: 03. jul. 2022.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. *In: Ditos & Escritos II.* Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 260-281.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

GARRETT, A. **Da educação. Livro primeiro:** educação doméstica ou paternal. Londres: Em Casa de Sustenance e Stretch, 1829.

HESPANHA, A. M. **Guiando a mão invisível. Direitos, estado e lei no liberalismo monárquico português.** Coimbra: Almedina, 2004.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853.** v. 1, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras.** Volume I (1824). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2012.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Edições Afrontamento, n. 51, p. 13-31, 2017. <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.82>

Ó, J. R. do. O governo da cognição: emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento. *In: ALVES, L. A. M.; PINTASSILGO, J. (coord.). Investigar, intervir e preservar em História da Educação.* Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, Associação de História da Educação de Portugal, 2017, p. 79-110. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15476.pdf>. Acesso em: 27. jun. 2022.

Ó, J. R. do. **O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX).** Lisboa: Educa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/42106>. Acesso em: 03. jul. 2022.

PORTUGAL. [**Constituição (23 de setembro de 1822)**]. Constituição Política da Monarquia Portuguesa Decretada pelas Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes, Reunidas em Lisboa no Ano de 1821. Lisboa: Imprensa Nacional, 1822.

PORTUGAL. **Diário da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa.** Arquivo Histórico Parlamentar da Assembleia da República, 1822-1910.

PORTUGAL. **Diário das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa.** Arquivo Histórico Parlamentar da Assembleia da República, 1821-1822.

SOBRE O AUTOR

ANTÓNIO HENRIQUES é doutor em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UIDEF/IE-ULisboa).

E-mail: antenriques@gmail.com

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

*Recebido em 13 de março de 2021
Aprovado em 19 de agosto de 2021*

