Um personagem, seus projetos e a trama social: Joaquim José Rodrigues Torres e a criação da escola normal fluminense (1834-1840)

Lívia Beatriz da Conceição

Doutoranda em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro

A escolha do individual não é considerada contraditória com a do social: torna possível uma abordagem diferente deste último. Sobre-
tudo, permite destacar, ao longo de um destino específico – o desti-
no de um homem, de uma comunidade, de uma obra – , a complexa
rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais
se inscreve.

Jacques Revel¹

O fio da trama

Joaquim José Rodrigues Torres assumiu a presidência da província do Rio de Janeiro em outubro de 1834, dois meses após a promulgação do Ato Adicional de 12 de agosto do mesmo ano², ficando nessa função até abril de 1836. Um tempo considerado por ele de “funestas paixões”³. Momento que se configurou de intensas disputas e de incertezas, de experimentações exacerbadas, e de rearticulação das forças políticas com a emergência aos poucos do regressismo, a partir de 1835, como movimento político na defesa de algumas reformas e ações mais centralizadoras no objetivo de, com isso, como entendiam, consolidar a ordem social e afastar o perigo da fragmentação territorial do Império em formação devido aos constantes conflitos político-sociais do período^{4 5}.

Neste artigo, temos por objetivo refletir sobre os diálogos, sobre as relações que possivelmente foram sendo estabelecidas com e por esse personagem – nesse momento ímpar em que ele esteve à frente da província fluminense – com algumas das outras províncias do Império na construção de seu projeto político

de ação para a instrução pública primária a partir da criação de uma escola normal para a certa habilitação e disciplinarização de todos os professores das escolas de primeiras letras para meninos da província do Rio de Janeiro⁶.

Traremos ao debate o fato de que algumas dessas províncias enviavam seus professores primários para serem ‘suficientemente instruídos’⁷ para o exercício do magistério na escola normal que então estava em efetivo funcionamento na província fluminense; e que estas ações viabilizaram que o projeto, os valores da facção regressista em constituição nesse ‘laboratório saquarema’⁸, se difundisse pelas demais províncias imperiais.

O personagem Joaquim José Rodrigues Torres – e, mais especificamente, o seu projeto de ação política para a instrução pública primária provincial – será percebido, desta forma, como o fio de uma trama de relações sociais que constantemente se redefiniam. Esta perspectiva dialógica é uma constante nos estudos que se dedicam à escrita biográfica como aposta historiográfica na atualidade⁹ ao defenderem que para se entender as ações, ainda que atravessadas pela incerteza, dos sujeitos históricos em sociedade se faz de suma importância que nos preocupemos em perceber e analisar as redes de sociabilidade nas quais um personagem se acha inscrito¹⁰.

Colocaríamos em cheque, com isso, uma ilusória autorreferencialidade do sujeito. Não a sua morte, como preconizou Roland Barthes¹¹, mas um redimensionamento de sua possibilidade de ação individual; naquilo que Leonor Arfuch, em alusão a Mikhail Bakhtin, chama de razão dialógica, numa crítica à ideia de que o sujeito se faz por ele mesmo, uma vez que

Sabemos que não há possibilidade de afirmação da subjetividade sem intersubjetividade; consequentemente, toda biografia ou relato da experiência é, num ponto, coletivo, expressão de uma época, de um grupo, de uma geração, de uma classe, de uma narrativa comum de identidade¹².

Haveria, nesse sentido, uma relação de interdependência, de complementaridade entre o indivíduo e o grupo social, e qualquer abordagem sobre o eu precisaria estar atenta, segundo a autora em questão, a este ‘dialogismo’.¹³

Um trabalho que se quer biográfico, assim, deve prestar atenção ao jogo relacional no qual o sujeito biografado esteve envolvido. A viabilidade de

realização ou não dos projetos de um personagem dependeria de outros tantos projetos individuais e/ou coletivos dentro de um contexto percebido como campo de possíveis¹⁴.

Nesse sentido, o valor das experiências de Joaquim José Rodrigues Torres, percebido, desta forma, como um indivíduo-mediador, será tomado aqui como um campo de possíveis de configurações de suas ações, escolhas e, certamente, de suas limitações¹⁵; uma vez que escrever uma história de vida é estar alerta aos projetos e desejos que ele e outros tantos diferentes atores que com ele estabeleceram relações, dialogaram, construíram e desconstruíram com o passar do tempo.¹⁶

Personagens como Francisco de Paula Ferreira de Rezende, que nasceu e se criou ‘no tempo das regências’¹⁷, momento em que

O Brasil vivia, por assim dizer, muito mais na praça pública do que mesmo no lar doméstico; ou, em outros termos, vivia em uma atmosfera tão essencialmente política que o menino, que em casa muito depressa aprendia a falar liberdade e pátria, quando ia para a escola, apenas sabia soletrar a doutrina cristã, começava logo a ler e aprender a constituição política do império¹⁸.

Tempo este, por isso, considerado por alguns como de ‘apetites desordenados’¹⁹, de marcantes disputas e de intensas incertezas, e de projetos diversos para a construção desse Estado, sendo a ‘escola’, como a de Ferreira de Rezende, que se formava interdependentemente com esse processo, percebida como um espaço social estratégico nesse fim.

As recordações de Francisco de Paula Ferreira de Rezende se estenderiam, assim, ao cotidiano deste privilegiado local de experimentação de um projeto político de ação regressista que se forjava para a formação do povo e da nação do jovem Império em constituição:

Desde muito cedo me parece que a Campanha teve uma escola pública de meninos. Mas a tivesse ou não, o que é certo, é que raríssimo era o menino de dentro da povoação que não tivesse mais ou menos uma tintura qualquer de ler, de escrever e até mesmo de contar. E como [...] a minha escola era frequentada por mais de cem alunos;

já se vê que se alguma coisa ali faltava, não era com certeza o desejo de aprender.²⁰

Referia-se ele à sua escola de primeiras letras, e, junto a ela, às lembranças de seu “colérico, impetuoso e maligno”²¹ professor, José Antônio Mendes, que constantemente recorria à “Santa Luzia, que assim se [...] [chamava] a palmatória [...] por ser aquela santa a protetora dos olhos e ter a palmatória nada menos de cinco”²² para ensinar aos seus discípulos. Em dezembro do ano de 1842, Rezende faria os exames finais, e, sobre estes, assim vinham as recordações à sua mente:

Havia hora marcada para os exames; e se muitas vezes por medo do mestre eu quase que não queria esperar o almoço só para não chegar tarde à aula, quanto mais em um dia de exame! Mas minha mãe queria por força que eu fosse nesse dia muito bonito; e tanto tempo levou a embonectar-me, que cheguei muito tarde. Quando virei a esquina da casa que ficava de frente da escola e que vi a cara do mestre que parecia estar na porta à minha espera, quase que me caiu o coração aos pés. Ele, porém, apenas se contentou com o dizer-me – sempre se espera pela pior figura – e tratou de dar começo ao exame. Os aprovados ou dados por habilitados nesse exame, creio que fomos sete; e quando terminaram todos os outros exames, fomos chamados à mesa onde se achava o delegado literário; e este que era o Tenente Coronel Antônio José de Melo Trant (oficial reformado que tinha vindo muito cedo para a Campanha com diversas irmãs, onde todas ou quase todas se casaram e formaram família) pôs a tiracolo em cada um dos sete uma fita verde ou azul; e foi assim revestido desta insígnia do saber e do mérito, que todo ancho e orgulhoso voltei para casa.²³

Ornado com o símbolo do “saber e do mérito”, o ainda menino Rezende tornar-se-ia, após um longo processo de formação nesse singular espaço social, um exemplo de “prudência”²⁴ ou, antes, de “amante da paz e da ordem”!²⁵

Francisco de Paula Ferreira de Rezende, até onde pudemos investigar, não pertenceu à rede de sociabilidade de Joaquim José Rodrigues Torres

durante os anos finais da década de trinta do século XIX no Brasil. Mas, certamente, ele pode ser tomado como um dentre tantos outros personagens que nos ajudam a refletir sobre o significado desse *locus* privilegiado em formação que foi a escola no quadro das políticas para a instrução pública primária no tempo das regências.

Nas ações empreendidas por Joaquim José Rodrigues Torres como presidente da província fluminense no âmbito da escola normal, e daqueles que a ele se seguiram nessa direção, era recorrente o intercâmbio entre professores de escolas de primeiras letras²⁶. Estamos querendo chamar a atenção com isto para os possíveis diálogos que poderiam ser estabelecidos por Rodrigues Torres, e pela facção regressista em constituição, com as outras províncias do Império em seus projetos de ação para a instrução pública elementar provincial e imperial.

Nesse sentido, as experiências e as percepções construídas por Francisco de Paula Ferreira de Rezende, nascido e criado na vila da Campanha em Minas Gerais, sobre o espaço escolar podem nos levar a pensar também, numa escala maior de percepção, sobre alguns dos projetos forjados para a instrução pública primária pelos dirigentes da classe senhorial nesse momento de constituição do Estado nacional no Brasil monárquico; uma vez que sua vivência, e ele mesmo não duvidava, não fora muito diferente da de inúmeros outros meninos que em outras partes do Império frequentaram escolas de primeiras letras. E esta será exatamente a questão na qual nos deteremos adiante.

E a teia se expande...

Em 4 de abril de 1835, conforme proposto em sessão legislativa da Assembleia Provincial por Joaquim José Rodrigues Torres, foi criada por lei provincial a escola normal fluminense²⁷. Seus trabalhos, com vias a “em poucos anos [...] formar crescido número de Cidadãos habilitados convenientemente para dar à instrução primária o impulso e consideração que deve ela merecer de um povo civilizado”²⁸, iniciaram-se em outubro do mesmo ano.

Em seu laboratório fluminense, Joaquim José Rodrigues Torres como presidente de província propunha o investimento no que era considerado por ele como uma possível estratégia de ação: a formação de “hábeis professores”²⁹ em uma escola normal. Local onde os professores primários para

meninos da província seriam “habilitados convenientemente” para efetuarem sua tão preciosa função de informar aos “membros” do Estado em construção quais seriam “os conhecimentos [...] indispensáveis [...] para [eles] bem [...] [desempenharem] todos os deveres de Cidadão”³⁰. Em suas palavras, “o acréscimo de despesa que disso proviera, seria para o futuro amplamente compensado pelas vantagens que aí resultariam”³¹.

O investimento na instrução pública elementar, através de uma habilitação e da fiscalização de todos os professores primários para meninos da província, e da multiplicação das escolas de primeiras letras, era considerado, assim, por esse personagem individual como um “remédio poderoso”³², com vias a um objetivo maior de formação do povo e do Estado³³. Essas, certamente, seriam as vantagens possíveis a serem conseguidas, justificando, como era defendido por ele, tamanha despesa do serviço público.

Desta forma, para Joaquim José Rodrigues Torres – assim como para alguns outros atores políticos que compartilhavam dos ideais de um projeto regressista então em experimentação na província do Rio de Janeiro –, os “futuros destinos do Brasil”³⁴ atrelavam-se à habilitação conveniente do professor primário, uma vez que a instrução elementar era considerada como o “meio mais favorável para se promover a moralidade dos homens”, pondo-se fim, a partir dela, aos “brutalismos” e aos “hábitos viciosos”³⁵ da sociedade. Ou ainda, alguns dos personagens desses chamados “anos da ordem”³⁶ entendiam que “uma habilitação mui superior” do professor primário poderia evitar que os jovens corações se pervertessem³⁷.

Um caminho experimentado para que este desvirtuamento social não ocorresse por algumas das províncias do Império do Brasil foi o envio de alguns de seus professores primários para serem “suficientemente instruídos” para o exercício do magistério na escola normal que então estava em efetivo funcionamento na província do Rio de Janeiro. Sobre isso, ponderaria à Assembleia Legislativa Provincial José Ignácio Vaz Vieira, então vice-presidente da província fluminense:

Com satisfação vos comunico que a Assembleia Legislativa de Santa Catarina, por intervenção do Presidente da Província, solicitou d’este Governo autorização para, por conta das rendas da mesma Província, admitir na nossa Escola Normal quatro indivíduos a fim

de adquirirem n'esta a precisa instrução, regressando logo que se apresentassem com capacidade, para na sua Província empregar-se no magistério. Não nos sendo esta medida onerosa, e folgando por ver que a Escola regulamentar da Primária Instrução no Rio de Janeiro, a par das vantagens que lhe promete, e já vai produzindo, pode concorrer para que as outras Províncias do Império consigam promovê-la e firmá-la, não duvidei responder favoravelmente a tão justa quanto honrosa requisição³⁸.

Após a resposta de José Ignácio Vieira, o presidente da província de Santa Catarina, João Carlos Pardal, passaria à sua respectiva assembleia a resolução deste assunto, ponderando que, em sua opinião, seria “bem empregado o sacrifício” de enviar os ditos ‘indivíduos’ à província fluminense, tendo em vista que “enquanto não” se tivessem “hábeis professores [...] a instrução primária” na província catarinense não atingiria ‘a perfeição’³⁹ que se desejava.

Ainda no ano de 1839, não havia sido levada adiante esta ideia de serem “habilitados convenientemente”⁴⁰ no espaço social estratégico da escola normal fluminense os professores de primeiras letras da província de Santa Catarina, o que faria com que João Pardal assim se pronunciasse em assembleia:

Conheceis, Senhores, que sem Professores hábeis, sem estímulos para estes, e para os alunos mal se podem esperar progressos na instrução. A vós compete aplicar estes meios para que floresça a da Província. Para se obter o primeiro dos que aponto, parece-me que muito concorrerá se for levada a efeito a ideia aventada na Assembleia em 1837, de se mandarem à Escola normal da Província do Rio de Janeiro mancebos que ali se habilitem para o professorado⁴¹.

Francisco Jozé de Souza Soares de Andrea, presidente da província de Santa Catarina no ano de 1840, diante do “desgraçado estado” em que se encontrava a instrução primária nessa província, “e mais para lamentar ainda que tenham sido baldados quantos esforço” estavam sendo feitos “para evitar esse mal”⁴², em discurso entusiástico à assembleia provincial⁴³, sugeriria que fosse nela criada uma escola normal e que, para isso, os lentes que viessem a nela ensinar fossem trazidos da escola normal fluminense.

Esta proposta de ação foi prontamente aceita pela assembleia provincial catarinense, e o pedido de “um professor apto para reger a escola”, que a lei de 14 de abril do mesmo ano havia criado, foi encaminhado a Paulino José Soares de Souza, presidente da província do Rio de Janeiro na época. A resposta de Paulino Soares, a partir do ofício enviado a ele pelo diretor da escola normal fluminense, José da Costa Azevedo, foi a de que “entre os [seus] discípulos [...] não” considerava “algum com conhecimentos suficientes para o fim que com a [referida] Lei se teve mira”⁴⁴.

Diante desta negativa, Antero Jozé Ferreira de Brito, presidente da província de Santa Catarina entre os anos de 1841 e 1849, se via forçado a recuar “e lançar mão do meio, já uma vez lembrado [...] [na] Assembleia [catarinense], de mandar alguns moços de boa morigerção, e bem principiados, habilitarem-se” na escola normal fluminense. Acreditava ele que “o resultado” dessa “medida” valia “o sacrifício”, uma vez que “sem Professores hábeis”, afirmava, não aproveitavam “os alunos”⁴⁵.

Voltava, assim, ao debate o pedido feito anos antes e, com “muito gosto”⁴⁶, respondido “favoravelmente” por José Ignácio Vaz Vieira, de que professores da província catarinense fossem à escola normal fluminense habilitarem-se para o exercício do magistério.

E desta forma processou-se ainda em abril de 1841, logo após a requisição de Antero de Brito. O ‘Cidadão’⁴⁷ Francisco Jozé das Neves, depois de passar por um concurso em que se mostrou ‘habilitado’⁴⁸, fora no espaço social estratégico da escola normal da província do Rio de Janeiro tornar-se ‘suficientemente instruído’, com o objetivo de retornar à sua província logo que tivesse “adquirido a necessária aptidão Profissional”⁴⁹. Seu regresso, em 1843, faria com que Antero de Brito tecesse os seguintes comentários sobre a instrução pública elementar provincial em sessão legislativa:

Com muitos melhoramentos é permitido contar d’oravante nesta parte tão digna de vossa atenção das precisões da Província. O Pensionista Francisco Jozé das Neves está de volta da Escola Normal [...] que frequentara no Rio de Janeiro, e segundo as Certidões que apresentou dos diversos lentes, habilitado para reger a Escola desta Capital⁵⁰.

O mesmo processar-se-ia em relação aos pedidos do governo da província de Mato-Grosso e outro da província do Espírito Santo para que seus professores primários fossem na província fluminense se habilitar e, com isso, adquirissem “uma massa de conhecimentos não vulgar para bem dirigir”⁵¹ “o espírito débil da juventude”, afastando-a, assim, das “doutrinas falsas, ou perigosas”⁵², num tempo considerado como era de “apetites [tão] desordenados”.

O “Cidadão Joaquim Felicíssimo de Almeida Louzada [...] se foi habilitar na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro”, para, após, ir “reger uma Escola semelhante” na capital da província do Mato Grosso. De acordo com José da Costa Azevedo, diretor da escola normal fluminense, Joaquim Louzada ia “satisfazendo as condições a que se obrigou”, uma vez que vinha “frequentando a Escola com assiduidade e notável aproveitamento”⁵³.

Joaquim Louzada faria, então, o pedido de prorrogar a sua estadia na escola normal fluminense por mais oito meses ao presidente da província de Mato Grosso, Estevão Ribeiro de Rezende, uma vez que “sendo muitas as matérias que se” estudavam “e das quais” era “o aluno obrigado a fazer exame público para obter Carta de aprovação, era insuficiente o prazo de ano e meio que estava marcado para apresentar-se habilitado quando ainda lhe faltavam tantas matérias a estudar”⁵⁴.

Solicitação feita e aceita “não só porque relevava atender as razões alegadas como, e principalmente porque” José da Costa Azevedo enviaria junto ao pedido de Joaquim Louzada um atestado em que afirmava que “os mais hábeis discípulos da Escola Normal só depois de uma frequência de mais de ano e meio é que” eram “julgados suficientemente instruídos”⁵⁵.

Joaquim Louzada regressaria à província de Mato Grosso, para ir “reger uma outra [escola] nesta Capital”⁵⁶, somente em abril de 1840, já, naquele momento, após um significativo período de capacitação na escola normal fluminense, considerado satisfatoriamente absorto em “ideias luminosas” sobre o “ensino primário”⁵⁷, “chave de comunicação [este como era] do mundo civilizado”⁵⁸.

Já outro de nossos personagens, José Lopes da Silva Coito, presidente da província do Espírito Santo, em seu discurso à Assembleia Legislativa Provincial, consideraria que “os obstáculos” que se opunham “ao aumento da instrução primária” na província podiam ser removidos caso se mandassem “alguns indivíduos por conta das Rendas Provinciais frequentar a escola

normal criada na Capital da Província do Rio de Janeiro pela sua Lei de 4 de abril de 1835”⁵⁹.

Acreditava, inclusive, que o “Governo daquela Província” não se furtaria em “admiti-los a matrícula”, e que os gastos com este “objeto” se reverteria “em proveito público”⁶⁰, uma vez que “a difusão de conhecimentos”⁶¹ era “uma necessidade palpável”, pois “os empregos de Juiz de Paz, de Jurado, de Vereador, [e] as funções de eleitor e todas as mais” não podiam “incontestavelmente ser desempenhados com dispensa da instrução primária”⁶².

José Coito convidaria, então, “por Editais aqueles jovens que quisessem”⁶³ se candidatar a ir à província fluminense se habilitar⁶⁴. Dois pretendentes teriam aparecido e sido examinados através de “algumas perguntas” feitas diretamente por ele com a finalidade de “conhecer seu talento e habilidade”⁶⁵. Ambos, em sua opinião, apresentaram “a mesma capacidade”⁶⁶.

Diante disso, o presidente da província do Espírito Santo teria decidido recorrer “à sorte para que não se julgasse ofendido aquele que não fosse o preferido”⁶⁷. Só que “neste ato um desistiu da pretensão, e o outro a quem” tinha sido prevenido “que se preparasse para partir em Janeiro do corrente ano [de 1840], tendo decorrido algum tempo”, teria declarado “que não podia ir porque a prestação marcada pela Lei era mui limitada”⁶⁸.

Em situação muito delicada ver-se-ia José Coito se não fosse a ação de um deputado pela província, o qual não conseguimos rastrear o nome, de escrever-lhe “participando que em sua companhia existia um jovem Provinciano, órfão, de bom comportamento, e que no estudo de Latim, e de Francês mostrava muito aplicação, o qual em sua opinião considerava merecedor de ser escolhido para frequentar, à custa do cofre Provincial”⁶⁹, a escola normal fluminense.

Diante desta ocorrência, José Lopes da Silva Coito decidiu escolhê-lo, para que, “habilitando-se com o estudo das matérias ali ensinadas”⁷⁰, viesse depois a reger as cadeiras de primeiras letras da província capixaba. Era a escola normal fluminense figurando-se como um espaço social estratégico para a circulação de valores e de ideias na teia em expansão da facção regressista em constituição.

Valores estes como os relacionados à preocupação com a manutenção da ordem política e social do jovem Império em formação num tempo de intensas disputas e de marcantes incertezas. Um momento, como diria Joaquim

José Rodrigues Torres, de “funestas paixões”, ocupando a instrução pública primária um lugar de destaque naquele fim; como nas palavras proferidas em assembleia provincial por José Antônio Pimenta Bueno, presidente da província mato-grossense:

O desenvolvimento da razão, e por consequência da moral, Senhores, é quem estabelece a ordem que ocupamos entre os seres animados; e quem tornando-nos aptos para o gozo de diversos bens, inclusive as formas protetoras da liberdade, pode garanti-las com firmeza e proveito. Refletindo-se um pouco seriamente sobre as Instituições que nos regem, sobre o grau de capacidade ou civilização, que elas demandam, para que não retrogradem, nem definem como plantas peregrinas, e deixem de produzir fruto, ou o produzam somente inosso e pouco, é doloroso o sentimento que resulta de ver-se o geral da nossa população tão atrasado em inteligências, e os princípios morais da liberdade por isso em perigo, como por vezes já tem sido, de servir a interesses privados criminosos contra a causa pública, contra as próprias vítimas que os secundão. E não são somente nossas instituições que reclamam o emprego de todos os recursos na organização e aperfeiçoamento da instrução primária.

A voz de todos os melhoramentos materiais e morais é uníssona em exigi-lo. [...]

Sem a instrução primária, que é a chave de comunicação do mundo civilizado, [...] ignoram os homens os primeiros princípios de suas profissões, e atados unicamente as noções que uma vez receberam, conservam-se estacionários, renunciando, a maneira de nossos Índios, toda a ideia de melhoramentos, que lhes parecem sonhos.

É de mister pois atendê-la decididamente, e que não continuemos a imitar a antiga Administração Portuguesa, generosa em criar empregos, mesquinha em abonar-lhes vencimentos, primordial defeito que nos tem levado a não conseguir coisa alguma sobre esta matéria⁷¹.

Em tempos de construir a ‘nação’⁷² e de formar os ‘cidadãos’⁷³, a província do Rio de Janeiro ia se constituindo em um local estratégico de experimentação política das propostas de ação disciplinarizadoras e centralizadoras de

Joaquim José Rodrigues Torres para a instrução pública elementar a partir da criação de uma escola normal para a certa capacitação e fiscalização de todos os professores das escolas elementares para meninos da província. Espaço social este em formação e que configurava-se como estratégico para a circulação de valores de um projeto regressista então em constituição que defendia reformas e ações mais centralizadoras como estas.

Por isso, nas ações empreendidas por Joaquim José Rodrigues Torres como presidente da província do Rio de Janeiro no âmbito da escola normal era muito comum o intercâmbio entre professores de escolas elementares. Ou, dito de outra forma, era recorrente, como buscamos problematizar, que professores de outras províncias do Império fossem se habilitar na escola normal fluminense para o exercício do magistério primário.

Estamos querendo chamar a atenção com isto para os possíveis diálogos, para as relações, as conexões que foram sendo estabelecidas com e por Rodrigues Torres, e pela facção regressista em formação, com algumas das outras províncias do Império em seu projeto político de ação para a instrução pública primária, uma vez que, como nos alerta Ilmar Mattos, “impossibilitado de expandir suas fronteiras, o Estado imperial era obrigado a empreender uma expansão diferente: uma expansão para dentro”^{74 75}.

Guardadas aqui, evidentemente, as devidas diferenças entre a interpretação do que para o autor em questão seria essa ideia, uma vez que Mattos se refere à não possibilidade de uma expansão das fronteiras territoriais do Império. Usamos aqui essa expressão para referir-nos a uma difusão das ideias e dos valores para a instrução pública primária de Joaquim José Rodrigues Torres, e da teia regressista em constituição, pelas demais províncias imperiais. Nesse sentido, a escola normal fluminense teria sido um espaço social estratégico em construção para a circulação de valores nesse fim.

Diálogos e apropriações na construção dos projetos de um presidente de província

Desenhar em papel e letras um retrato⁷⁶ do personagem Joaquim José Rodrigues Torres, como buscamos chamar atenção neste artigo, é refletir sobre suas relações de sociabilidade, é problematizar seus projetos, ainda que incertos, de ação política na trama social, é, deste modo, forjá-lo a partir dos diálogos que possivelmente foram sendo estabelecidos com e por ele com

outros atores dessa arena política, com tantas outras ideias de ação para a instrução pública primária imperial.

Há significativos estudos no Brasil que enfatizam as apropriações feitas por alguns desses dirigentes imperiais, dentre eles possivelmente Rodrigues Torres, das ideias então em experimentação na França para o ensino elementar, em especial no que dizia respeito à reforma educacional promovida por François Guizot durante o período em que ele foi duas vezes ministro da Instrução Pública francesa, entre 1832 e 1837, e que se materializou na célebre lei de 28 de junho de 1833⁷⁷.

Para Ilmar Mattos, por exemplo,

Na instauração de uma Instrução Pública no Império foi fundamental a inspiração europeia [em especial a reforma educacional de Guizot em 1833], representada não só pelos textos legais franceses, mas também pela filosofia que os orientava, embora tal inspiração não significasse uma mera transplantação.⁷⁸

Pensando sobre o ano de 1835, momento em que começaria a se esboçar o regresso conservador, Marcelo Basile destaca que “situados ao centro do campo político imperial, os moderados apresentavam-se como seguidores dos postulados clássicos liberais, tendo em Locke, Montesquieu, Guizot e Benjamin Constant suas principais referências doutrinárias”⁷⁹. Já Marco Morel afirma que Evaristo da Veiga, principal porta voz, em sua opinião, da facção moderada, “era mais inclinado ao liberalismo definido por François Guizot”^{80 81}.

De acordo com Lorenzo Luzuriaga, o filósofo eclético francês Victor Cousin foi enviado por François Guizot “à Alemanha para estudar as [suas] condições da educação pública”^{82 83}. Em seu regresso, Cousin publicou um relatório “enaltecendo os progressos dos Estados alemães na matéria e aconselhando, à vista deles, as medidas que deveriam ser adotadas na França”⁸⁴. Sugeriria Cousin que se criasse uma escola em cada município; e considerando que “o mestre faz a escola”, insistiria “na necessidade de preparar devidamente o magistério”, propondo, para isso, “a criação de escolas normais em todos os departamentos” franceses.⁸⁵ Ainda segundo Luzuriaga, mesmo não acolhendo todas as ideias de Victor Cousin, Guizot teria preparado, a partir de seu relatório, a lei de 1833, na qual

Organizou as escolas normais, dando-lhes regularidade e eficiência que antes não tinham, pelo que, em realidade, pode ser considerado o pai dessas escolas. Seu plano de estudos compreendia dois anos e a elas eram admitidos os que tivessem 16 anos de idade. Além disso, previa-se a frequência às escolas normais dos professores em exercício que por elas não houvessem passado^{86 87}.

Pierre Rosanvallon afirma que este projeto levado a cabo por François Guizot, enquanto ministro da Instrução Pública de expansão das escolas normais na França, tinha por objetivo a capacitação dos professores para um certo tipo de ação social. Prática esta na qual a educação poderia contribuir para uma melhor adaptação do homem à sociedade, e não para a sua transformação⁸⁸.

Já Fabienne Reboult sustenta que, ao lermos as obras de Guizot, podemos perceber nelas “a ideia de que o sistema de ensino funciona como uma metáfora do social: a Universidade é então o protótipo de uma sociedade que ela é chamada a modelar à sua semelhança”^{89 90}. E que padrão seria esse a ser construído no e pelo espaço escolar? Um que buscasse a reprodução e a preservação das hierarquias e o ordenamento social:

A gente redescobre aqui a ambiguidade dos Doutrinários, os quais combinavam a abertura das elites e o controle da mobilidade social. Instrumento de ordem e de estabilidade, a escola segundo Guizot deve então reproduzir as hierarquias sociais, como o indicam estes níveis de instrução paralelos, não sucessivos, que ele estabelece: o primário, nível elementar e geral se endereçando a todos, regido pela lei de junho de 1833 que porta seu nome, o secundário, reservado às elites, e o primário superior, nível intermediário consagrado ao ensino profissional. Aqui ainda, a fidelidade a uma das conquistas da Revolução se traduz por uma vontade disciplinar de ordem social^{91 92}.

Nas palavras de Guizot, “A instrução primária é feita para todos, a instrução secundária para um pequeno número. Esse pequeno número é a aristocracia legítima e sem interrupção renovada da sociedade moderna”^{93 94}. Ele criticava, assim, aqueles que defendiam o “progresso da educação e da instrução de forma global e generalizada”^{95 96}. Era de sua opinião que “a instrução

não é um meio de fazer progredir a igualdade entre os homens. Ela tem por alvo deixar coerente uma sociedade que repousa sobre a desigualdade entre os homens. Ela tem por objetivo prevenir o perigo democrático definido como *confusão social*”^{97 98}.

Deste modo, para ele, “a agitação social [...] [estaria] sempre ligada a uma forma de ignorância”^{99 100}. Por isso, a educação seria “mais um meio de governar do que um instrumento de emancipação individual”^{101 102}. Nesse fim, ele procurará formar no espaço social estratégico das escolas normais de cada departamento francês “um meio intelectual coerente, a tecer uma rede de professores devotos à sua causa com os quais ele conservará laços quase pessoais”^{103 104}. Era aqui também o governo do Estado¹⁰⁵ tentando adentrar o espaço desse cotidiano escolar. Em suas palavras: “Eu tentei penetrar até a alma dos professores primários populares”¹⁰⁶.

Esta prática estaria atrelada, para Rosanvallon, ao *État instituteur*, na medida em que, para Guizot e os doutrinários, ao Estado centralizador cabia as decisões ligadas à instrução pública, e esta ação correlacionava-se à própria ideia de liberdade, uma vez que “o Estado é de fato apreendido como um agente que formata o social, de estabelecimento da sociedade. A marca da unificação que ele deve se fixar [assim] é percebida como diretamente ligada ao desenvolvimento da liberdade”^{107 108}.

Em seu *Ensaio sobre a história e sobre o estado atual da instrução pública na França*¹⁰⁹, Guizot afirmaria que

Nós queremos [...] que o corpo docente pertença ao Estado, seja alimentado pelo Estado, e receba da autoridade real a impulsão e a direção. [...] Esses são os laços do corpo docente com o Estado que ele importa de estabelecer e de solidificar¹¹⁰.

Guizot consideraria, assim, “a Universidade [...] como um instrumento que o rei utiliza para os seus próprios fins, ao mesmo tempo em que autoriza o desenvolvimento sob sua supervisão [...]”^{111 112}. Logo, era de sua opinião que “educar e governar [...] [seriam] duas tarefas indissociáveis”^{113 114}. E mais, a própria ideia de civilização também estaria atrelada a esse movimento de centralização.

François Guizot, por isso, consagrará uma atenção especial em sua passagem pelo ministério da Instrução Pública francesa na organização metódica das escolas normais¹¹⁵. Em seu discurso aos professores primários pela

reabertura dos cursos da escola normal em Paris, em 21 de outubro de 1836, ele defenderia que

E não somente vocês os ensinarão, mas vocês os ensinarão em nome do Estado, instituídos por ele, e tendo dele vossa missão. [...] Esse princípio, segundo o qual repousa a existência mesma da Universidade, se enraíza e se estende cada vez mais dentro das nossas instituições e dentro das nossas leis; ele dirige hoje a todo o regime de instrução primária [...]. Ele pode sozinho fundar a educação verdadeiramente nacional, a instrução verdadeiramente pública, e ao mesmo tempo ele se concilia maravilhosamente com os direitos da liberdade. Vocês falarão, vocês agirão, senhores, em nome desse princípio; e vossa existência se baseará nessa autoridade, nessa estabilidade, nessa dignidade, que emanam da autoridade pública e se expande sobre todos aqueles que falam e agem como seus representantes. [...]

Eu não saberia carregar a responsabilidade de garantir a vocês a realização das promessas tão legítimas que acaba de expressar vosso honorável dirigente para o estabelecimento distinto, definitivo e suficiente dessa grande escola: mas, eu me empregarei de todo o meu poder, e estejam certos que cedo ou tarde vocês a obterão. A Escola normal terá muito espaço na França para que a França não lhe dê, sobre nosso solo e em nossas ruas, o espaço do qual ela precisa¹¹⁶.

A título de conclusão, que é ao mesmo tempo um caminhar de pesquisa, uma vez que esta hipótese ainda apresenta-se em estágio inicial de investigação, as propostas de ação política para a instrução pública elementar de Joaquim José Rodrigues Torres, inclusive, ou mesmo principalmente, no que dizia respeito ao seu projeto levado a cabo de criação da primeira escola normal do Império na província do Rio de Janeiro, em 1835, no momento ímpar em que ele esteve à frente da presidência dessa província, tiveram correlação com essa reforma educacional promovida por François Guizot na França, com as suas ideias sobre a função social da instrução pública primária e sobre o lugar do Estado instrutor e centralizador nesse processo¹¹⁷.

Consideramos, assim, que ‘diálogos apropriativos’ foram constituídos pelo personagem em questão na construção de suas próprias propostas de

ação para a instrução pública primária provincial com a França, tida, desta forma, como madrinha¹¹⁸; em especial no que dizia respeito a estas políticas postas em prática para a instrução pública elementar no que ficaria conhecido como ‘o momento Guizot’.

Expandimos, para finalizar, deste modo, a perspectiva dialógica trabalhada aqui neste artigo para o além-mar, sustentando que, com os pés no Brasil e os olhos na Europa¹¹⁹, tais diálogos também teriam sido estabelecidos por Rodrigues Torres, o nosso fio da trama, e pela facção regressista em constituição, com outros projetos, com certas ideias então em experimentação em outros espaços, a exemplo das conexões aqui problematizadas com a França de François Guizot.

Notas e Referências

- 1 Jacques REVEL. “A História ao rés-do-chão” in: Giovanni LEVI, *A Herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 17.
- 2 Com o Ato Adicional de 1834, a cidade do Rio de Janeiro, como Município Neutro e capital do Império, e o restante da província foram separados. A província do Rio de Janeiro, com capital em Niterói, teve, assim, em Joaquim José Rodrigues Torres o primeiro de seus presidentes. Sobre o Ato Adicional de 1834 ver em Paulo Bonavides Paes de ANDRADE. *História Constitucional do Brasil*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, pp. 593-600.
- 3 Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro. Joaquim José Rodrigues Torres, 1835, p. 34 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de agosto de 2010.
- 4 Ilmar Rohloff de MATTOS. *O Tempo Squarema*, São Paulo: Hucitec, 1987.
- 5 Marcelo BASILE. “O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840)” in: Keila GRINBERG e Ricardo SALLES. *O Brasil Imperial*, volume II: 1831-1870, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009
- 6 Este artigo faz parte de um objetivo maior de reflexão que é a construção de uma biografia sobre o personagem Joaquim José Rodrigues Torres a partir da problematização de alguns de seus projetos políticos de ação para a instrução pública primária no Império do Brasil, e na província do Rio de Janeiro em particular, entre os anos de 1821 e 1840.
- 7 Relatório do vice-presidente de província do Rio de Janeiro José Ignácio Vaz Vieira, 1837, p. 5. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 20 de abril de 2012.
- 8 Ilmar Rohloff de MATTOS. *O Tempo Squarema*, São Paulo: Hucitec, 1987, p. 258.
- 9 Ângela de Castro GOMES e Benito Bisso SCHMIDT (Orgs.). *Memórias e narrativas (auto)biográficas*, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Adriana Barreto de SOUZA. *Duque de Caxias: o homem por trás do monumento*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. João José REIS. *Domingos Sodré: um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- 10 Norbert Elias afirma que nem indivíduo nem sociedade existem um sem o outro. Haveria uma inter-relação dinâmica, uma contínua interação entre o indivíduo e a sociedade, pois esta seria formada por indivíduos, e estes seriam constituintes da sociedade, não sendo possível considerar essas categorias separadamente. Por isso a concepção de uma “sociedade de indivíduos”, termos inexoravelmente imbricados. Um exemplo de um trabalho biográfico de Elias em que ele reflete sobre a interdependência entre um indivíduo e a sociedade é Norbert ELIAS. *Mozart*, sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- 11 Roland BARTHES. “A morte do autor” in: Roland BARTHES. *O rumo da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp. 57-64.
- 12 Leonor ARFUCH. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010, p. 100.
- 13 Leonor ARFUCH. *Opus cit.*
- 14 Ideia cunhada por Gilberto Velho como forma de evitarmos, numa análise sobre trajetórias e biografias, “um voluntarismo individualista agonístico ou um determinismo sociocultural rígido”. Gilberto VELHO. *Projeto e metamorfose*: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p.40.
- 15 Márcia GONÇALVES. “Mestiço, pobre, nevropata: biografia e modernidade no Machado de Assis de Lúcia Miguel Pereira”. In: Ângela de Castro GOMES e Benito Bisso SCHMIDT (Orgs). *Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- 16 Ângela de Castro GOMES e Benito Bisso SCHMIDT (Orgs.). *Memórias e narrativas (auto)biográficas*, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- 17 Francisco de Paula Ferreira de REZENDE. *Minhas Recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p.53.
- 18 *Idem, ibidem*.
- 19 Fala de Autran. As propostas de Autran para a instrução primária foram publicadas primeiramente no *Diário de Pernambuco*. Contudo, estamos utilizando aqui a sua republicação, em 10 de abril de 1835, no Correio Oficial da província do Rio de Janeiro. Arquivo Nacional (AN). Correspondências oficiais sobre “processos de Presidentes de Províncias” (1827-1882) – Rio de Janeiro (1835-1845). Códice: 954. Volume 22. Folha 38. Ainda estamos investigando quem teria sido Autran.

- 20 Francisco de Paula Ferreira de REZENDE. *Minhas Recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 183.
- 21 Francisco de Paula Ferreira de REZENDE. *Minhas Recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 197.
- 22 Francisco de Paula Ferreira de REZENDE. *Minhas Recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 153.
- 23 Francisco de Paula Ferreira de REZENDE. *Minhas Recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 155-6.
- 24 *Idem, ibidem*
- 25 Francisco de Paula Ferreira de REZENDE. *Minhas Recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 260.
- 26 A título de exemplo, o qual aprofundaremos mais adiante, em sua fala à Assembleia Legislativa provincial de 1 de março de 1839, o presidente da província do Rio de Janeiro Paulino José Soares de Souza comentaria que naquele momento haviam 17 alunos cursando a escola normal. Destes, um deles seria um “escolar contratado pelo governo da província de Mato-Grosso para estudar nela”. Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro. Paulino José Soares de Souza, 1839 a 1840, p. 35. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 4 de abril de 2012.
- 27 Lei de 04 de abril de 1835. *Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da província do Rio de Janeiro desde 1835*. Niterói, Typografia Niterói, 1839. Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ).
- 28 Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro. Joaquim José Rodrigues Torres, 1836, p. 3 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 15 de agosto de 2010.
- 29 Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro. Joaquim José Rodrigues Torres, 1835, p. 4 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de agosto de 2010.
- 30 Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro. Joaquim José Rodrigues Torres, 1835, p. 4 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de agosto de 2010.

- 31 *Ibidem*, p. 4.
- 32 *Ibidem*, p. 3. E que mal seria este a ser remediado? A do povo incivilizado, não fiscalizado/ordenado, não capacitado/habilitado, não conhecedor e, por isso, não cumpridor de “todos os deveres de Cidadão”. Em suas palavras, “fora uma tirania que o Estado impusesse a seus membros obrigações, sem lhes dar ao mesmo tempo meios de as bem conhecer e cumprir”. *Ibidem*, p. 4.
- 33 Para José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler, “a construção do Brasil e dos brasileiros (...) foi objeto de lutas e confrontos entre projetos políticos distintos e de tensões entre sonhos, caminhos possíveis e formas plurais da *nação* e da educação brasileiras”, José Gonçalves GONDRA e Alessandra SCHUELER. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 39. Dentre esses tantos projetos de ação para o ensino público primário nesse momento particular estavam certamente os de Rodrigues Torres e os da facção regressista em constituição. O espaço social estratégico da escola normal de seu laboratório fluminense configurava-se, assim, como o particular local de circulação de valores nesse objetivo maior de formar “convenientemente” o povo desse Império em constituição; assim como para construir a relação entre o governo da Casa e o governo do Estado, forjando nesse processo, como diria Ilmar Mattos, a unidade do Império. Ilmar MATTOS. *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.
- 34 Relatório da repartição dos negócios do Império. Joaquim Vieira da Silva e Souza, 1835, pp. 13-14 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 14 de abril de 2012.
- 35 Falas de Autran. Arquivo Nacional (AN). Correspondências oficiais sobre “processos de Presidentes de Províncias” (1827-1882) – Rio de Janeiro (1835-1845). Códice: 954. Volume 22. Folha 38.
- 36 Segundo Ilmar Mattos, os meados da década de 1830 foram caracterizados pelos ‘anos da ordem’. Seria a ‘reação’ conservadora aos “anos da liberdade” do período da ‘ação’ da década anterior. Ilmar MATTOS. “Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política”, *Almanack Braziliense*, Maio 2005. Ideia esta cunhada a partir de Justiniano José da Rocha, segundo o qual no período da “ação” (1822-1836) teria havido a prevalência do princípio democrático; já no período da “reação” (1836-1852) ou do regresso conservador, seria o momento do avanço do princípio da autoridade e da centralização do poder. Justiniano José da ROCHA. “Ação;

Reação; transação. Duas palavras acerca da atualidade política no Brasil” in: R. MAGALHÃES JÚNIOR, *Três panfletários do segundo reinado*, São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

- 37 Ideia esta presente no discurso do ministro interino do Império Francisco Ramiro d’Assis Coelho. Além de Joaquim José Rodrigues Torres e dos personagens já aqui citados, podemos nos referir, por exemplo, a Bernardo Pereira de Vasconcelos, assim como a Carneiro Leão, Araújo Lima, Miguel Calmon e, mais tarde, Paulino José Soares de Souza e Eusébio de Queiróz. Relatório do ministro e secretário de Estado dos negócios da justiça e interinamente no império Francisco Ramiro d’Assis Coelho, 1840, p. 20 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 25 de maio de 2012.
- 38 Relatório do vice-presidente de província do Rio de Janeiro. José Ignácio Vaz Vieira, 1837, pp. 7-8. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 20 de abril de 2012.
- 39 Discurso do presidente da província de Santa Catarina. João Carlos Pardal, 1838, p. 4. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 10 de maio de 2012.
- 40 Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro. Joaquim José Rodrigues Torres, 1836, p. 5 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 15 de agosto de 2010.
- 41 Discurso do presidente da província de Santa Catarina. João Carlos Pardal, 1838, p. 3-4. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 10 de maio de 2012.
- 42 Discurso do presidente da província de Santa Catarina. Francisco Jozé de Souza Soares d’Andrea, 1840, p. 9. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 12 de maio de 2012.
- 43 Em suas palavras, “como poderemos nós ter discípulos instruídos se não podemos empregar se não mestres ignorantes, e com muito poucas exceções! De que vale gritar-se alto e bem som que os ordenados são mesquinhos, e que por pouco interesse não há quem queira servir no Magistério, se o dinheiro não dá saber, e se não há mestres bons nem para algumas das Aulas que tem ordenados já próprios para dar aqueles uma subsistência tolerável?”. Discurso do presidente da província de Santa Catarina. Francisco Jozé de Souza Soares de Andrea, 1840, p. 9. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 12 de maio de 2012.

- 44 Fala do presidente da província de Santa Catarina. Antero Jozé Ferreira de Brito, 1841, p. 3. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de maio de 2012. José da Costa Azevedo era o diretor da escola normal fluminense neste período. Para uma breve discussão sobre a sua trajetória relacionada à sua atuação no campo da instrução ver, por exemplo, Heloísa VILLELA. “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil” *in*: Maria Helena Câmara BASTOS e Luciano Mendes de FARIA FILHO. *A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, pp. 145-176.
- 45 Fala do presidente da província de Santa Catarina. Antero Jozé Ferreira de Brito, 1841, p. 3. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de maio de 2012.
- 46 Discurso do presidente da província de Santa Catarina. João Carlos Pardal, 1838, p. 4. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 10 de maio de 2012
- 47 Sobre o conceito de cidadão, ver Beatriz Catão Cruz SANTOS e Bernardo FERREIRA. “Cidadão” *in*: João FERES JÚNIOR. *Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- 48 Fala do presidente da província de Santa Catarina. Antero Jozé Ferreira de Brito, 1842, p. 5. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de maio de 2012.
- 49 Discurso do presidente da província de Santa Catarina. João Carlos Pardal, 1838, p. 4. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 10 de maio de 2012.
- 50 Fala do presidente da província de Santa Catarina. Antero Jozé Ferreira de Brito, 1843, p. 3. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de maio de 2012.
- 51 Relatório do ministro e secretário de Estado dos negócios da justiça e interinamente no império Francisco Ramiro d’Assis Coelho, 1840, p. 20 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 17 de abril de 2012.
- 52 Relatório da repartição dos negócios do Império apresentado pelo ministro e secretário de Estado Joaquim Vieira da Silva e Souza, 1835, p. 13 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 17 de abril de 2012.
- 53 Fala do presidente da província de Mato Grosso, 1839. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 26 de maio de 2012.
- 54 *Idem, Ibidem.*

- 55 *Idem, Ibidem.*
- 56 Discurso do presidente da província. Estevão Ribeiro de Rezende, 1840, p. 9. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 26 de maio de 2012
- 57 *Idem, Ibidem*, p. 6.
- 58 Discurso do presidente da província de Mato-Grosso, José Antônio Pimenta Bueno, 1837, p. 6. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 26 de maio de 2012
- 59 Discurso do presidente da província do Espírito Santo. João Lopes da Silva Coito, 1838, p. 10. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 27 de maio de 2012
- 60 *Idem, Ibidem*, p. 10.
- 61 *Idem, Ibidem*, p. 10-11.
- 62 *Idem, Ibidem*, p. 11.
- 63 Fala do presidente da província do Espírito Santo, 1840, p. 7. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 27 de maio de 2012.
- 64 Esta ação foi possível porque foi sancionada uma resolução no dia 8 de maio de 1839 que autorizava que professores da província poderiam ir à escola normal fluminense habilitarem-se. Fala do presidente da província do Espírito Santo, 1840, p. 6. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 27 de maio de 2012.
- 65 Fala do presidente da província do Espírito Santo, 1840, p. 7. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 27 de maio de 2012.
- 66 *Idem, Ibidem*, p. 7.
- 67 *Idem, Ibidem*, p. 7.
- 68 *Idem, Ibidem*, p. 7.
- 69 *Idem, Ibidem*, p. 7.
- 70 Discurso do presidente da província do Espírito Santo. João Lopes da Silva Coito, 1838, p. 10. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 27 de maio de 2012.
- 71 Discurso do presidente da província de Mato-Grosso. José Antônio Pimenta Bueno, 1837, pp. 5-6. (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 26 de maio de 2012.
- 72 Fala do fiscal de instrução primária Custódio Cardoso Pontes. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ). Fundo: Câmara Municipal. Série: Instrução Pública. Notação: 10.4.2. Instrução Pública – Ensino Público, escolas, 1832 – 1872. 30 de abril de 1833. Sobre as mudanças semânticas no

- conceito de nação, entre 1870 e 1850, ver Marco A. PAMPLONA. “Nação” in: João FERES JÚNIOR, *Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- 73 Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro. Joaquim José Rodrigues Torres, 1835, p. 23 (Disponível em www.crl.edu/brazil). Acessado em 13 de agosto de 2010.
- 74 Ilmar Rohloff de MATTOS. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987, p. 26.
- 75 Ainda de acordo com Ilmar Mattos, “a tarefa que se colocava aos dirigentes imperiais era a de ‘quebrar’ os particularismos que ainda distinguiam muitos dos membros da boa sociedade nos mais diferentes pontos do Império, quase sempre como expressão de antigas identidades, forjadas muitas vezes durante o período colonial e reforçadas pelas práticas do cotidiano e por variados jogos de memória. [...] A tarefa que se impunha consistia no essencial em fazer com que cada um dos componentes da boa sociedade – homens, mulheres, crianças e adultos – sentisse, agisse e pensasse, antes de tudo, como *brasileiros* – isto é, como membro de uma comunidade imaginada, que não se reduzia a um corpo político autônomo”. Ilmar MATTOS. “A construção do Império da boa sociedade” in: Ana Maria MAGALDI, Cláudia ALVES e José Gonçalves GONDRA (Orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*, Bragança Paulista: EDUSP, 2003, p. 165.
- 76 Márcia GONÇALVES. “Mestiço, pobre, nevropata: biografia e modernidade no Machado de Assis de Lúcia Miguel Pereira”. In: Ângela de Castro GOMES e Benito Bisso SCHMIDT (Orgs.). *Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- 77 Sobre a referida lei, ver M. GREARD. *La Legislation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Tome II – de 1833à 1847, Paris: Typographie Delalain Frères (Disponível em: <http://gallica.bnf.fr>). Acessado em 12 de fevereiro de 2013.
- 78 Ilmar Rohloff de MATTOS. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987, p. 246
- 79 Marcelo BASILE. “O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840)” in: Keila GRINBERG e Ricardo SALLES. *O Brasil Imperial*, volume II: 1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 61.
- 80 Marco MOREL. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)*, São Paulo: Hucitec, 2010, p. 122.

- 81 Conforme defende Morel, para os liberais moderados “a definição de liberalismo passa[va] pela preocupação de fixar os limites da liberdade”, que deveriam “partir da lei, da Constituição, mas também de um Estado forte”. E, “nesse ponto os Moderados do Rio de Janeiro aproximavam-se da corrente dos Doutrinários franceses contemporâneos. Os congêneres europeus defendiam um governo poderoso que garantisse uma modernização estável, sem rupturas da ordem”. Marco MOREL. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 121. Tratava-se, assim “sobretudo de evitar os conflitos e garantir a ordem [...], com um governo intervindo de modo decisivo para a (de)limitação das liberdades”. *Idem, Ibidem*, p.122. Nos “dois lados do oceano [desta forma] estava em jogo justamente frear a revolução – ainda que em sociedades e contextos bem distintos”. *Idem, Ibidem*, p. 123. Sobre as relações entre o liberalismo na França e no Império do Brasil no período em questão, ver Marco MOREL. “Le roi, le peuple et la nation: métamorphoses du libéralisme politique en France et au Brésil (1830-1831)” in: Kátia MATTOSO. Pouvoir et nation (l’idée nationale au Brésil). *Cahiers du Brésil Contemporain*, nº 23-24, setembro 1994. Neste artigo Morel afirma que as conexões estabelecidas entre os liberais moderados do Império do Brasil e os doutrinários da monarquia de julho na França se fizeram inclusive na comparação entre a entrada destes no poder e a abdicação de Pedro I. Mas, ao mesmo tempo, ele chama a atenção para a ideia de metamorfoses desse liberalismo, no sentido em que “os discursos políticos são provenientes e produzidos a partir de lugares históricos precisos e das características próprias de cada sociedade”. *Idem, Ibidem*, p.75. *les discours politiques sont issus et produits à partir de lieux historiques précis et des caractéristiques propres à chaque société*.
- 82 Lorenzo LUZURIAGA. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p. 62.
- 83 Com a subida de Luis Filipe ao governo francês, em julho de 1830, reformas foram iniciadas, como as processadas por François Guizot no campo educacional. Sobre a queda de Carlos X e a ascensão de Luis Filipe, dando início à Monarquia de Julho na França, assim como sobre essas reformas, ver Marco MOREL. *Op.Cit.*; George DUBY et Robert MANDROU. *Histoire de la Civilisation Française*. Tome 2. XVIII-XX siècle, Paris: A. Colin, 1968; Jean-Claude YON.

- Histoire Culturelle de la France ao XIX siècle*, Paris: Armand Colin Éditeur, 2010; Pierre MIQUEL. *Histoire de la France*. Paris: Fayard, 1998 e J. GEORGE “Deux cents ans d’écoles normales” in: H. LE THIERRY. *Feu les écoles normales* (et les IUFM?), Paris: Éditions l’Harmattan, 1994. Sobre o governo dos Doutrinários, ver Luis Diez Del CORRAL. *El Liberalismo doctrinario*. Madrid, 1945 e Pierre ROSANVALLON. *Le moment Guizot*. Paris: Éditions Gallimard, 1985.
- 84 Lorenzo LUZURIAGA. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p. 62.
- 85 *Idem, ibidem*.
- 86 Lorenzo LUZURIAGA. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p.64.
- 87 Dentre outras coisas, essa lei exigia dos professores o título da escola normal. Lei de 28 de junho de 1833. M GREARD. *La Legislation de l’instruction primaire en France depuis 1789 jusqu’a nos jours*. Tome II – de 1833 à 1847, Paris: Typographie Delalain Frères (Disponível em <http://gallica.bnf.fr>) Acessado em 12 de fevereiro de 2013. De acordo com H. Le Thierry, havia 13 escolas normais antes da revolução de julho de 1830 na França e passaram a ter 47 no momento da lei de junho de 1833. LE THIERRY, H. *Op.Cit*.
- 88 Pierre ROSANVALLON. *Le moment Guizot*. Paris: Éditions Gallimard, 1985.
- 89 Fabienne REBOUL. “Guizot et l’instruction publique” in: VALENSISE, Marina, *François Guizot et la culture politique de son temps*. Paris: Éditions du Seuil, 1991, p. 166.
- 90 Todas as traduções são de minha responsabilidade. *L’idée que le système d’enseignement fonctionne comme une métaphore du social: l’Université est donc le prototype d’une société qu’elle est appelée à modeler à sa ressemblance*. A Universidade imperial foi criada pelo Império em 1808, agrupando os professores do ensino secundário e superior, e dispunha do monopólio sobre esses diferentes graus de ensino. A lei Guizot de 1833 transformou os professores primários municipais em professores públicos e os integrou à Universidade. Para uma discussão a respeito, ver Fabienne REBOUL. “Guizot et l’instruction publique” in: Marina VALENSISE. *François Guizot et la culture politique de son temps*. Paris: Éditions du Seuil, 1991.
- 91 Marina VALENSISE. *François Guizot et la culture politique de son temps*. Paris: Éditions du Seuil, 1991, p. 31.

- 92 *On retrouve ici l'ambiguïté des Doctrinaires, lesquels conjuguèrent l'ouverture des élites et le contrôle de la mobilité sociale. Instrument d'ordre et de stabilité, l'école selon Guizot doit donc reproduire les hiérarchies sociales, comme l'indiquent ces niveaux d'instruction parallèles, non successifs, qu'il établit: le primaire, niveau élémentaire et général s'adressant à tous, régi par la loi de juin 1833 qui porte son nom, le secondaire, réservé aux élites, et le primaire supérieur, niveau intermédiaire consacré à l'enseignement professionnel. Là encore, la fidélité à l'une des conquêtes de la Révolution se traduit par une volonté disciplinaire d'ordre social. Ou ainda, segundo Reboul, "aqui se revela a concepção que tem Guizot do papel da instituição escolar: não se trata de mudar a hierarquia social, mas de reproduzi-la. O sistema de instrução pública deve então se calcar sobre o sistema social: isso supõe, de fato, um ensino de vários graus paralelos antes que sucessivos. A escola da monarquia de julho é explicitamente uma escola de classe". REBOUL, Fabienne. Op.Cit., p. 169. Ici se révèle la conception qu'a Guizot du rôle de l'institution scolaire: il ne s'agit pas de changer la hiérarchie sociale, mais de la reproduire. Le système d'instruction publique doit donc se calquer sur le système social: cela suppose, de fait, un enseignement de plusieurs degrés parallèles plutôt que successifs. L'école de la monarchie de juillet est explicitement une école de classe.*
- 93 GUIZOT apud Pierre ROSANVALLON. *Le moment Guizot*. Paris: Éditions Gallimard, 1985, p. 245
- 94 *L'Instruction primaire est faite pour tous, l'instruction secondaire pour un petit nombre. Ce petit nombre est l'aristocratie légitime et sans cesse renouvelée de la société moderne.*
- 95 Pierre ROSANVALLON. *Le moment Guizot*. Paris: Éditions Gallimard, 1985, p. 245.
- 96 *Progrès de l'éducation et de l'instruction de façon globale et générale.*
- 97 Pierre ROSANVALLON. Op. Cit. p. 246.
- 98 *L'instruction n'est pas un moyen de faire progresser l'égalité entre les hommes. Elle a pour but de rendre cohérente une société qui repose sur l'inégalité des facultés. Elle a pour objet de prévenir le péril démocratique défini comme confusion sociale.*
- 99 Pierre ROSANVALLON. Op. Cit. p.247.
- 100 *L'agitation sociale [...] [serait] toujours liée à une forme d'ignorance.*
- 101 Pierre ROSANVALLON. Op. Cit. 235.
- 102 *"Plus un moyen de gouvernement qu'un instrument d'émancipation individuelle".*
- 103 Pierre ROSANVALLON. Op. Cit. p. 235.

- 104 “Un milieu intellectuel cohérent, à tisser un réseau de professeurs dévoués à sa cause avec lesquels il entretiendra des liens quasi personnels”.
- 105 Ilmar Rohloff de MATTOS. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- 106 “Je tentai de pénétrer jusqu’à l’âme des instituteurs populaires”. GUIZOT. *Mémoires pour servir à l’histoire de mon temps*. Tome III. Paris, Michel Lévy Frères, Libraires-éditeurs, 1860. (Disponível em <http://gallica.bnf.fr>). Acessado em 8 de fevereiro de 2013.
- 107 Pierre ROSANVALLON. *Op. Cit.* p. 232.
- 108 *L’État est en effet appréhendé comme un agent de mise en forme du social, d’institution de la société. La tâche d’unification qu’il doit se fixer est perçue comme directement liée au développement de la liberté.*
- 109 François GUIZOT. “Essai sur l’histoire et sur l’état actuel de l’instruction publique em France”, Paris: Chez MARADAN, Libraire, 1816. (Disponível em <http://gallica.bnf.fr>). Acessado em 8 de fevereiro de 2013.
- 110 *Nous voulons [...] que le corps enseignant appartienne à l’État, soit alimenté par l’État, et reçoive de l’autorité royale l’impulsion et la direction [...] Ce sont les liens du corps enseignant avec l’État qu’il importe d’établir et de fortifier. Idem, Ibidem, p. 143-144.*
- 111 Fabienne REBOUL. “Guizot et l’instruction publique” in: VALENSISE, Marina, *François Guizot et la culture politique de son temps*. Paris: Éditions du Seuil, 1991, p.165.
- 112 *l’Université [...] comme un instrument que le roi utilise à ses propres fins, tout en autorisant le développement sous sa surveillance [...].*
- 113 Pierre ROSANVALLON. *Le moment Guizot*. Paris: Éditions Gallimard, 1985, p. 241.
- 114 “Éduquer et gouverner [...] [seraient] deux tâches indissociables”.
- 115 Conforme sustenta Pierre Rosanvallon. *Op.Cit.* Fabienne Reboul também defende que Guizot voltará suas preocupações na área educacional principalmente para a instrução primária, ação que teria se traduzido tanto no volume do orçamento empregado quanto nas reformas realizadas nesse nível de ensino. Fabienne REBOUL. *Op.Cit.*
- 116 *Et non-seulement vous l’enseignerez, mais vous l’enseignerez au nom de l’État, institués par lui, et tenant de lui votre mission. [...] Ce principe, sur lequel repose l’existence même de l’Université, s’enracine et s’étend de plus en plus dans nos institutions et dans nos lois; il préside aujourd’hui à tout le régime d’instruction primaire*

[...]. Il peut seul fonder l'éducation vraiment nationale, l'instruction vraiment publique, et en même temps il se concilie merveilleusement avec les droits de la liberté. Vous parlerez, vous agirez, messieurs, au nom de ce principe; et votre existence y puisera cette autorité, cette stabilité, cette dignité, qui émanent de la puissance publique et se répandent sur tous ceux qui parlent et agissent comme ses représentants. [...] Je ne saurais prendre sur moi de vous garantir l'accomplissement des vœux si légitimes que vient d'exprimer votre honorable chef pour l'établissement distinct, définitif et suffisant de cette grande école: mais je m'y emploierai de tout mon pouvoir, et soyez sûrs que tôt ou tard vous l'obtiendrez. L'École normale tiendra trop de place en France pour que la France ne lui donne pas, sur notre sol et dans nos rues, la place dont elle a besoin. GUIZOT. *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*. Tome IV. Paris, Michel Lévy Frères, Libraires-éditeurs, 1861. (Disponível em <http://gallica.bnf.fr>). Acessado em 8 de fevereiro de 2013, pp. 425-427.

117 Retomando questões trabalhadas na seção anterior desse artigo, que trazem ao debate o lugar da instrução pública primária em algumas das províncias do Império do Brasil, afirmava-se que, com ela, por-se-ia fim aos 'hábitos viciosos' da sociedade; ou ainda, defendia-se que uma habilitação certa do professor primário poderia fazer com que 'o espírito débil da juventude' se afastasse das 'doutrinas falsas, ou perigosas'; tendo o governo do Estado, para os regressistas, ação central nesse fim. Para uma discussão mais detalhada sobre as ideias defendidas por François Guizot no campo da instrução, ver, por exemplo, Pierre ROSANVALLON. *Op.Cit.*, em especial as partes "L'État instituteur" e "Les fonctions de l'éducation" do capítulo VII.

118 Ilmar Rohloff de MATTOS. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.

119 *Idem*.