



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

WALDINEI SANTOS SILVA

**HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL IMPÉRIO:
o ensino de línguas estrangeiras entre 1823 e 1890**

São Cristóvão (SE)

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

WALDINEI SANTOS SILVA

**HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL IMPÉRIO:
o ensino de línguas estrangeiras entre 1823 e 1890**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses Oliveira

São Cristóvão (SE)

2022

WALDINEI SANTOS SILVA

**HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL IMPÉRIO:
o ensino de línguas estrangeiras entre 1823 e 1890**

APROVADA EM 14/02/2022

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

LUIZ EDUARDO MENESES DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Sergipe

PAULO ROBERTO BOA SORTE SILVA
Universidade Federal de Sergipe

JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO
Universidade Federal de Sergipe

ELAINE MARIA SANTOS
Universidade Federal de Sergipe

JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA FILHO
Universidade de Brasília

SIMONE PAIXÃO RODRIGUES
Secretária Estadual de Educação de Sergipe

SIMONE SILVEIRA AMORIM
Universidade Tiradentes

São Cristóvão (SE)

2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA

Declaro que no dia 14 / 02 / 2022 às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa (qualificação ou defesa), da Tese de Doutorado (dissertação de mestrado ou tese de doutorado) do discente Waldinei Santos Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está APROVADO (Aprovado(a) ou Reprovado(a)).

Atenciosamente,

Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 14/02/2022, às 14 horas participei, de forma Remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da Tese de doutorado do discente Waldinei Santos Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovado.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
PPGED/ UFS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 14 de fevereiro, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado do discente **WALDINEI SANTOS SILVA** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está **Aprovado**.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição

UFS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 14 / 02 / 2022, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa (qualificação ou defesa), da Tese de Doutorado (dissertação de mestrado ou tese de doutorado) do discente Waldinei Santos Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está APROVADO (Aprovado(a) ou Reprovado(a)).

Atenciosamente,

Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 14/02/2022, às 14 horas participei, de forma

remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de

defesa da Tese de Doutorado do discente **WALDINEI SANTOS SILVA** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está **Aprovado**.

Atenciosamente,

Nome completo do(a) examinador(a)
Instituição de vínculo



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 14 de fevereiro de 2022, às 14:00 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da tese de doutorado do discente Waldinei Santos Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovado.

Atenciosamente,


SIMONE PAIXÃO RODRIGUES

Arquivo Público do Estado de Sergipe - APES



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 14/02/2022, às 14 horas, participei, de forma remota e com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa (qualificação ou defesa), da tese (dissertação de mestrado ou tese de doutorado) do discente **WALDINEI SANTOS SILVA** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está APROVADO (Aprovado(a) ou Reprovado(a)).

Atenciosamente,

Simone Silveira Amorim

Nome completo do(a) examinador(a)
Universidade Tiradentes/SE

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586h	<p>Silva, Waldinei Santos</p> <p>História das ideias pedagógicas no Brasil Império : o ensino de línguas estrangeiras entre 1823 e 1890 / Waldinei Santos Silva ; orientador Luiz Eduardo Meneses Oliveira. – São Cristóvão, SE, 2022.</p> <p>216 f.</p> <p>Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.</p> <p>1. Educação - História - Brasil. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Ensino - História. 4. Educação e Estado. I. Oliveira, Luiz Eduardo Meneses, orient. II. Título.</p> <p>CDU 37.014:81'33(81)(091)</p>
-------	---

RESUMO

Esta tese analisa o modo pelo qual algumas ideias pedagógicas internacionais foram apropriadas para o ensino das línguas estrangeiras na instrução pública do País por políticos e educadores brasileiros entre 1823 e 1890. Para tanto, utilizamos, inicialmente, o ano de 1823, data em que Martim Francisco Ribeiro de Andrada, então deputado, apresentou à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil um projeto de elaboração de instrução nacional, e o final 1890, ano em que José Veríssimo Dias Matos escreveu uma proposta para educação brasileira, visando atender aos anseios da República instalada no País. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, em que foram tomadas como fontes documentais a legislação, os periódicos e os relatórios ministeriais e das Assembleias Provinciais. A pesquisa apresenta, como pressupostos teóricos os conceitos de Chartier (1990): circulação e apropriação; e de Chervel (1990): disciplinas escolares. Neste estudo, tomamos como referência as obras de Martim Francisco (1823), Tavares Bastos (1870), Antônio de Almeida Oliveira (1874), Liberato Barroso (1867), Ruy Barbosa (1882), Sílvio Romero (1979) e José Veríssimo (1890). Os pensadores supracitados tornaram-se referência na educação brasileira ao movimentarem o debate em torno de ideais pedagógicas com base em experiências estrangeiras, recriando-as e modificando-as para que sua implantação se tornasse possível no país. Ao discutir o desenvolvimento das ideias pedagógicas dos pensadores da educação para o projeto de civilidade, modernidade e progresso, resultantes de concepções internacionais para a educação do país, a instrução das línguas encontrou solo fértil. O estudo de idiomas estrangeiros serviria de instrumento de acesso às ciências produzidas na Europa e nos Estados Unidos, contribuindo, assim, para o ideal civilizatório do século XIX.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. História da Educação. Ideias Pedagógicas. Instrução Pública.

ABSTRACT

This thesis analyzes the way in which some international pedagogical ideas were appropriated for the teaching of foreign languages in the public education of the country by Brazilian politicians and educators between 1823 and 1890. For that, we initially used the year 1823, the date in which Martim Francisco Ribeiro de Andrada, then deputy, presented to the Constituent and Legislative Assembly of the Empire of Brazil, a project for the elaboration of a national instruction, and the end, 1890, the year in that José Veríssimo Dias Matos wrote a proposal for Brazilian education, aiming to meet the wishes of the Republic installed in the country. This is a bibliographic and documentary research, and the legislation, periodicals and ministerial reports and those of the Provincial Assemblies were taken as documentary sources. The research presents, as theoretical assumptions, the concepts of Chartier (1990): circulation and appropriation; and de Chervel (1990): school subjects. For this study, it was used as sources the productions of Martim Francisco (1823), Tavares Bastos (1870), Antônio de Almeida Oliveira (1874), Liberato Barroso (1867), Ruy Barbosa (1882), Sílvia Romero (1979) and José Veríssimo (1890). The aforementioned thinkers have become a reference in Brazilian education by moving the debate around pedagogical ideals based on foreign experiences, recreating and modifying them so that their implementation became possible in the country. When discussing the development of educational thinkers' pedagogical ideas for the project of civility, modernity and progress, based on international conceptions for the country's education, language teaching found fertile ground. The study of foreign languages would serve as an instrument of access to the sciences produced in Europe and the United States, thus contributing to the civilizational ideal of the 19th century.

.

Keywords: History of Education. Language Teaching. Pedagogical Ideas. Public Instruction.

RESUMEN

Cette thèse analyse la manière dont certaines idées pédagogiques internationales ont été appropriées pour l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement public du pays par des politiciens et des éducateurs brésiliens entre 1823 et 1890. Pour cela, nous utilisons initialement l'année 1823, la date à laquelle lequel Martim Francisco Ribeiro de Andrada, alors député, présenta à l'Assemblée générale constituante et législative de l'Empire du Brésil un projet d'élaboration de l'instruction nationale, et la fin de 1890, l'année où José Veríssimo Dias Matos écrivit une proposition de L'éducation brésilienne, visant à répondre aux aspirations de la République installée dans le pays. Il s'agit d'une recherche bibliographique et documentaire, et la législation, les périodiques et rapports ministériels et ceux des Assemblées provinciales ont été pris comme sources documentaires. La recherche présente, comme hypothèses théoriques, les concepts de Chartier (1990) : circulation et appropriation ; et de Chervel (1990) : matières scolaires. Dans cette étude, nous prenons comme référence les travaux de Martim Francisco (1823), Tavares Bastos (1870), Antônio de Almeida Oliveira (1874), Liberato Barroso (1867), Ruy Barbosa (1882), Sílvio Romero (1979) et José Veríssimo (1890). Les penseurs susmentionnés sont devenus une référence dans l'éducation brésilienne en déplaçant le débat autour d'idéaux pédagogiques basés sur des expériences étrangères, en les recréant et en les modifiant afin que leur mise en œuvre devienne possible dans le pays. En discutant du développement des idées pédagogiques des penseurs de l'éducation pour le projet de civilité, de modernité et de progrès, résultant des conceptions internationales de l'éducation du pays, l'enseignement des langues a trouvé un terrain fertile. L'étude des langues étrangères servira d'instrument d'accès aux sciences produites en Europe et aux États-Unis, contribuant ainsi à l'idéal civilisationnel du XIXe siècle.

Mots clés: Enseignement des Langues. Histoire de L'éducation. Idées Pédagogiques. Instruction Publique.

AGRADECIMENTOS

Produzir uma tese durante uma pandemia, adaptar-se para trabalhar com ensino remoto, causaram dúvidas e incertezas sobre vários aspectos da vida brasileira, mas, enfim, conseguimos chegar a uma equalização.

Meus sinceros agradecimentos ao Professor Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira pela leveza e propriedade com as quais orientou e conduziu o estudo desse tema instigante.

À Professora Dra. Elaine Maria Santos, pela coorientação e sugestões de estudo.

À Professora Josefa Eliana, pela gentileza em ceder seu acervo de Tavares Bastos.

Aos filhos Marina, Lucas e Camilla, que entenderam a necessidade, por vezes, do distanciamento para produção deste texto.

À minha mãe Mariana e aos irmãos: Lindinalva, Irailce, Iraci, Edivânia, Washington, Katia e Vagner.

Nesse percurso acadêmico, foi essencial o apoio dos amigos que estiveram presentes com palavras de incentivo e companheirismo. Dessa forma, quero agradecer, especialmente, a Eanes, Heloisa, Lenilda, Anderson, Danilo, Wildson, Sayonara, Kate, Genivaldo e Joaquim pelas reuniões, companheirismo e solidariedade ao longo desses anos, tornando-se uma parceria da UFS para a vida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Anúncio de curso de língua estrangeira	54
Figura 2 – Anúncio de cursos de línguas utilizando o método de Ahn.....	55
Figura 3 – Martim Francisco Ribeiro de Andrada	77
Figura 4 – Livro A Memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos Capitania de São Paulo	80
Figura 5 – Tavares Bastos	97
Figura 6 – Livro A província de Tavares Bastos.....	102
Figura 7 – José Liberato Barroso	114
Figura 8 – Livro A instrução pública no Brasil (1867)	122
Figura 9 – Compêndio de Gramática latina.....	135
Figura 10 – Antônio de Almeida Oliveira.....	142
Figura 11 – Livro O Ensino Público (1874).....	145
Figura 12 – Ruy Barbosa de Oliveira	156
Figura 13 – Obra de Ruy Barbosa	158
Figura 14 – Sílvia Romero	171
Figura 15 – Ensaio sobre sociologia e literatura (1901).....	177
Figura 16 – José Veríssimo	185
Figura 17 – Folha de rosto da segunda edição do livro: <i>A educação nacional</i>	187
Figura 18 – Anúncio de jornal de modas francês – 1874.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações do banco da CAPES.....	23
Quadro 2 – Produções bibliográficas	32
Quadro 3 – Produções catalogadas pela HELB	33
Quadro 4 – Produções Catalogadas pela BDTD	34
Quadro 5 – Pedagogistas brasileiros do século XIX	36
Quadro 6 – Síntese dos autores intelectuais	45
Quadro 7 – Disciplinas por ano, tipo de abordagem e presença ou ausência do exame final.....	72
Quadro 8 – Referências bibliográficas na obra <i>A Província</i> com autores e nacionalidades.....	99
Quadro 9 – Autores por nacionalidade citados na obra	100
Quadro 10 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros.....	100
Quadro 11 – Mapa das matriculas de instrução secundária, nos estabelecimentos públicos e particulares, por matérias – 1869.....	110
Quadro 12 – Programa adotado por Liberato Barroso para o ensino de línguas do Colégio de Pedro II – 1865	117
Quadro 13 – Alunos matriculados nos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução secundaria por matérias no Município da Corte – 1864.....	119
Quadro 14 – Movimento do ensino secundário nas províncias (pública e particulares) 1864 – disciplinas oferecidas.....	126
Quadro 15 – Referências bibliográficas com autor e nacionalidade na obra de Liberato Barroso	129
Quadro 16 – Autores por nacionalidade citados na obra	129
Quadro 17 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros.....	130
Quadro 18 – Matrícula nas Províncias – Ensino Primário 1866.....	132
Quadro 19 – Referências bibliográficas, por autor e nacionalidade	147
Quadro 20 – Matérias ensinadas em cada grau de ensino.....	149
Quadro 21 – Autores por nacionalidade.....	153
Quadro 22 – Países referenciados	153
Quadro 23 – Referências bibliográficas com autor e nacionalidade.....	160
Quadro 24 – Autores por nacionalidade citados na obra	162
Quadro 25 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros.....	162
Quadro 26 – Cursos e respectivas matérias propostas para o Imperial Liceu Pedro II.....	167
Quadro 27 – Referências bibliográficas com autor e nacionalidade.....	174

Quadro 28 – Autores por nacionalidade citados na obra	175
Quadro 29 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros	176
Quadro 30 – Plano de estudo do Colégio de Pedro II – 1901	180
Quadro 31 – Oferta de disciplinas por ano – Colégio de Pedro II no Programa de Ensino de Sílvia Romero.....	182
Quadro 32 – Referências por autor, obra e nacionalidade utilizadas por José Veríssimo	190
Quadro 33 – Referências a autores por nacionalidade citados na obra.....	192
Quadro 34 – Citação de países estrangeiros.....	192

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 “TUDO GRADUALMENTE, NADA POR SALTOS”: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO	39
2.1 Registros do Discurso Pedagógico Moderno para o Ensino de Línguas	39
2.2 Do Clássico ao Moderno: o Ensino de Línguas na Europa no Século XIX	46
2.3 A Ilustração pelas línguas nos relatos sobre um déspota insuflado pelas filosofias das luzes: o Marquês de Pombal	56
2.4 Da Europa para o Brasil: as línguas na instrução pública do Império nos registros historiográficos	62
3 AS CONCEPÇÕES ESTRANGEIRAS NA PEDAGOGIA DE PENSADORES BRASILEIROS PARA O PROGRAMA DE LÍNGUAS ENTRE 1823 E 1870	76
3.1 “Ensinar a cada um aquelas verdades que são úteis”: o ensino de línguas no projeto pedagógico de Martim Francisco	77
3.1.1 A Inspiração em Condorcet, a Referência Alemã, o Método Inglês: a instrução das línguas na Pedagogia de Martim Francisco	82
3.1.2 O Ensino Lancasteriano: modelo pedagógico oficial do Império Brasileiro para a instrução pública de D. Pedro I	92
3.2 “Liberdade para todos e privilégio para ninguém”: o ensino de línguas na Pedagogia de Tavares Bastos	96
3.2.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Tavares Bastos	104
3.3 “A ilustração pela educação”: o ensino de línguas no Projeto Educacional de Liberato Barroso	114
3.3.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Liberato Barroso	122
4 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS INTERNACIONAIS PARA O PROJETO DE CIVILIDADE, MODERNIDADE E PROGRESSO PROPOSTOS POR EDUCADORES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NOS ANOS DE 1870 E 1890	138

4.1 “A instrução tudo consegue sem aviltar o homem”: as ideias pedagógicas importadas por Almeida Oliveira para a instrução pública.....	142
4.1.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Almeida Oliveira	149
4.2 “Rejeitamos o regime prussiano: o nosso modelo é inglês ou americano”: concepções de educação aplicadas às línguas segundo Ruy Barbosa.....	156
4.2.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Ruy Barbosa.....	163
4.3 “Não ao Brasil Portugal transplantado e transfigurado na América”: a instrução das línguas em Sílvia Romero.....	170
4.3.1 A instrução e o ensino de línguas na pedagogia de Sílvia Romero	178
4.4 “Sejamos brasileiros e não yankees”: as ideias pedagógicas de José Veríssimo para o ensino de línguas.....	184
4.4.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de José Veríssimo.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS	204

1 INTRODUÇÃO

Cultivando as letras antigas com as linguas e litteratura moderna, o espirito se prepara para os mais vastos conhecimentos da instrucção superior. Sem esses estudos não se póde estabelecer a cadeia logica e necessaria de conhecimentos, que constitue um verdadeiro systema e um plano geral de instrucção publica (BARROSO, 1867, p. 48).

A epígrafe que abre este texto foi retirada do documento “A instrucção publica no Brasil”, do conselheiro José Liberato Barroso, de 1869. O trecho expressa um projeto de Brasil calcado na Instrução Pública e, sobretudo, no ensino de línguas. Esse jurista brasileiro estava inserido em uma rede de agentes interessados na educação escolar. Eram educadores, políticos e intelectuais empenhados em propor um plano civilizatório para a instrução pública, alicerçado em referências europeias e americanas.

A partir do século XIX, a referida proposta educacional se encaminhou para o ensino de matérias que instrumentalizassem a instrução pública, visando ao progresso das ciências, das máquinas, do conhecimento prático e de ações que desenvolvessem a educação elementar, secundária e superior. As concepções pedagógicas adiantadas eram retratadas nos discursos dos dirigentes e pensadores da educação, que propunham uma educação de utilidade prática que servisse para modernizar a sociedade.

Segundo Faria Filho (2010), nas primeiras décadas daquele século, a elite passou a demonstrar interesse não apenas na estruturação de um estado nacional e da garantia das bases de uma nacionalidade, mas também pela educação que tinha na Europa seu ideário civilizatório iluminista, a qual irradiava para boa parte do mundo e chegava, também, ao Brasil. A afluência ao pensamento e às práticas iluministas demandava necessidade de alargar as interfaces de acesso a esse conhecimento por um número maior de indivíduos em práticas civilizatórias nas instituições, portanto, o “teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar ‘as classes inferiores’, aproximando-as das elites cultas dirigentes” (FARIA FILHO, 2010, p. 140). Embora esse fosse o discurso, o diagnóstico sobre o papel formativo da educação, porém, evidenciou uma realidade diferente.

O Relatório do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por exemplo, apresentado ao presidente da República dos Estados do Brasil, Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em maio de 1891, ao retomar uma análise da Comissão Especial para Educação feita em 1882, denunciava a necessidade de estruturar o ensino do País, o qual passou boa parte

do Império em lento e constante processo de estruturação. Havia dissintonia e morosidade na articulação de um sistema de ensino destinado a ser gigante na perspectiva centralista. O Ministro republicano via, portanto, uma desorganização a nível nacional e buscava referência para a instrução pública brasileira pautada nos modelos de nações, onde a educação já assumia papel de destaque e as experiências mostravam-se bem-sucedidas, como na França, nos Estados Unidos, na Prússia, na Bélgica e na Inglaterra. O fato é que, ainda que as condições e a expertise não se delineassem tão favoráveis, os acontecimentos significativos e as urgências acendiam a chama do ideário civilizatório dos republicanos.

Haidar (2008) afirma que o movimento favorável à educação, vindo da Europa e dos Estados Unidos, indicava caminhos e intensificava o desejo do Brasil em alcançar, por meio da instrução, uma posição de destaque naquele século. A educação brasileira dava os primeiros passos no reconhecimento da importância das ciências e da pedagogia, acreditada pelos homens ilustrados da época. A autora afirma que a década de 1870 despontou como uma fase de intelectualidade no Império. À calmaria dos anos anteriores, sucedeu um período de efervescência, de defesa e intransigente de princípios. Na política, “[...] é um mundo inteiro que vacila”, nas regiões do pensamento, “um bando de ideias novas esvoaça sobre nós todos os pontos do horizonte” (ROMERO, 1923 *apud* HAIDAR, 2008, p. 129) e anunciava o prelúdio de tempos modernos com impactos na educação.

Essas discussões, que se processavam na Europa e nos Estados Unidos, pavimentaram caminhos para o ensino secundário no Brasil, que se instaura com a implantação do Colégio Pedro II, em 1838, e intensificam-se na segunda metade do século XIX, ampliando o debate entre os defensores do ensino humanista e aqueles que defendiam uma educação cientificista. A saída para esse impasse trouxe uma diversificação dos cursos secundários que acabou por contemplar ambas as propostas com a criação de escolas voltadas para os estudos clássicos e também de profissionalização, uma vez que não havia restrição por parte da classe dirigente. Assim, o ensino de humanidades continuava reservado a uma classe elitista que desejava progredir nos estudos superiores, enquanto a população em geral era incumbida de uma formação para as atividades práticas, que levassem a burguesia ao progresso e à ascensão capitalista (ZOTTI, 2005; HAIDAR, 2008).

As conferências pedagógicas são tributárias desse movimento que chegava para a instrução do País. De acordo com Santos (2019), as conferências foram oficializadas em 1854, mas só passaram a ser efetivas a partir de 1872, objetivando determinar ações para formação de professores primários e orientar práticas concernentes às escolas normais, tendo como modelo a educação dos países mais avançados.

Ao trazer o movimento pedagógico norte-americano e de outros países da Europa para os debates sobre a educação brasileira, os discursos pareciam “conferir autoridade à argumentação, tornando-a mais persuasiva pela força do exemplo das experiências educacionais daqueles países, pautada quase sempre como bem-sucedidas” (SANTOS, 2016, p. 86).

Segundo Bontempi Junior e Boto (2014), existia, na época, uma circulação de ideias pedagógicas internacionais que não eram apenas transplantadas, mas também transpostas e reinventadas. “Nascidas no exterior, elas tendiam a – se aqui reproduzidas – adquirir novos significados” (BONTEMPI JUNIOR; BOTO 2014, p. 256). Desse modo, os autores exemplificam citando o projeto pedagógico conhecido como “A Memória” de Martim Francisco apresentada em 1816 e 1823, posto que ao se apropriar das concepções pedagógicas de Condorcet, Martim Francisco utilizou de filtros para poder adaptar o pensamento pedagógico do filósofo à realidade local, recriando e modificando-o para que se tornasse possível a implantação dessas ideias em dada realidade e momento do País.

O pensamento desses filósofos povoou o imaginário dos pensadores da educação no Brasil, exercendo influência, em maior ou menor intensidade, na construção de modelos pedagógicos para instrução da população. Por exemplo, Martim Francisco se orientou pelas ideias de Condorcet; Liberato Barroso por Émile Laveleye e Jules Simon; Tavares Bastos por John Stuart Mill, Horace Mann e Alexis de Tocqueville; Tobias Barreto tinha, entre suas referências, Norman Allyson Calkins e Thomas Henry Huxley, e Sílvio Romero fazia alusão aos pensamentos de Herbert Spencer, Guillaume de Greef, Ernst Haeckel, entre outros.

Dessa forma, os pensadores da educação, lançando mão dos filósofos e educadores estrangeiros, mesclaram esses saberes com a realidade local e, imbuídos de sentimento nacionalista, despontavam propostas pedagógicas para o êxito na difusão da instrução e exprimiam um ideal de educação civilizatória. Esta precisava de bases sólidas para conservação de instituições livres e esclarecidas que libertariam o País das correntes do atraso. Ao exprimirem suas ideias pedagógicas, inseriam o ensino de línguas e propunham meios de condução metodológica e didática para as aulas, tais como: distribuição das cadeiras por ano, duração de aulas e conteúdo de ensino.

A profusão de textos elaborados por esses políticos e pensadores da educação remete a leituras acerca da escolarização brasileira no século XIX que, ao refletirem sobre mudanças para as disciplinas escolares, atribuíam importância ao estudo de línguas, indicando percursos didáticos para as aulas que se processavam numa combinação de vários métodos, fossem eles

mútuos, mistos, simultâneo ou individual, aplicados para o ensino das matérias reguladas de modo uniforme sob o dispositivo de uma lei.

Segundo Monarcha (2016), esses indivíduos estavam tomados por objetivos fundados em bases morais, de virtude, da justiça e agiam como portadores de possíveis futuros para a nação através da consolidação da educação. “Eram escritores, políticos, jornalistas, professores, bacharéis, funcionários, médicos, militares, politécnicos, juristas, administradores, em suma, frações da inteligência brasileira, irmanados pelo propósito de instruir a massa bruta de analfabetos brasileiros” (MONARCHA, 2016, p. 9), os quais incorporaram experiências internacionais que se mostraram bem-sucedidas como possíveis soluções para a educação do País.

Preocupados com a expansão do ensino para as diversas camadas sociais em todo o território brasileiro, os pensadores da educação brasileira, imbuídos do papel de reformadores e educadores, contribuíram, cada um a seu tempo, para o debate em torno da educação nacional, deixando um legado referencial àqueles que vislumbram ingressar no mundo de documentos empoeirados pelo tempo e que vêm sendo descortinados pela História da Educação.

Diante do exposto, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar de que maneira a circulação das ideias pedagógicas internacionais bem-sucedidas na área da educação foram apropriadas por líderes e personalidades destacadas para orientar o ensino das línguas estrangeiras na instrução pública do País entre 1823 e 1890.

Para o referido estudo, foram definidos como objetivos específicos:

(I) compreender o pensamento sobre o ensino de línguas e o seu desdobramento histórico na Europa e no Brasil no século XIX;

(II) investigar a apropriação das ideias educacionais estrangeiras como código de acesso ao conhecimento científico e/ou literário, na proposta dos pedagogistas brasileiros, para o programa de línguas na instrução pública do País no período de 1823 e 1870;

(III) discutir o desenvolvimento das ideias pedagógicas dos pensadores da educação para o projeto de civilidade, modernidade e progresso, resultantes de concepções internacionais para o ensino entre 1870 e 1890, quando a instrução passou a atribuir um caráter também prático ao ensino de línguas¹.

¹ Optamos por desenvolver este estudo de acordo com o marco temporal proposto por Oliveira (2006). Para o autor, o ensino de línguas vivas no Brasil assumira funções de caráter ou de estatuto diferentes de acordo com as condições políticas, culturais e econômicas em que se processaram. O autor compreende três fases distintas nesse processo: a primeira fase (1809-1837), de finalidade eminentemente instrumental como meio de acesso ao conhecimento científico presente nos compêndios ingleses e/ou franceses. A segunda fase (1837-1870), que, além de instrumental, assume um caráter literário, coincidindo com a criação do Colégio de Pedro II e, portanto, voltado ao ensino secundário; e terceira fase (1870- 1890), a qual, além de manter o caráter instrumental e literário, adquire

A delimitação cronológica se situa no período que vai do pós-independência do Brasil ao pós-instauração da República, isto é, de 1823 a 1890. O ano de 1823 foi a data em que Martim Francisco Ribeiro de Andrada, então deputado, apresentou um projeto de elaboração de instrução nacional² à primeira Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil e o final, 1890, ano em que José Veríssimo Dias Matos escreveu uma proposta para o ensino nas escolas brasileiras que visava atender aos anseios da República recentemente instalada no País.

Partimos da hipótese de que pensadores brasileiros do século XIX fundamentaram suas propostas em ideias pedagógicas europeias e norte americanas consideradas por eles mesmos bem-sucedidas no campo educacional, procurando adaptá-las para a construção de programas de instrução pública no País no que tratava do ensino de línguas. Tais programas encontraram entraves para sua efetivação integral, a exemplo de interesses políticos divergentes, alternância de presidentes de províncias, lutas partidárias, descontinuidades dos programas instrucionais e falta de recursos pecuniários destinados à instrução pública. Diante das propostas de instauração e reformas do ensino escolarizado de línguas no Brasil, o que ocorreu foram tentativas de equipará-lo ao das nações desenvolvidas. Para tanto, a educação foi tomada como elemento propulsor desse processo em que o ensino de línguas poderia servir de acesso às ciências, à literatura e a comunicação, embora as ideias de avanço da educação resvassem mais para interesses políticos do que econômicos e culturais.

Mediante esses fatos enunciados, esta pesquisa trata de uma investigação bibliográfica situada num estudo de caso acerca da história das ideias pedagógicas sobre o ensino de línguas no Brasil no século XIX, mais especificamente no período entre 1823 e 1890, com o foco no modo como políticos e educadores se apropriaram das concepções educacionais de autores estrangeiros e utilizaram-nas no Brasil.

Para a realização deste trabalho, fez-se um estudo sobre a historiografia do ensino de línguas segundo as concepções de Oliveira (2006) e Howatt e Widdowson (2004). A pesquisa apresenta, como pressupostos teóricos, as categorias de análise de Chartier (1990): circulação e apropriação; e de Chervel (1990): disciplinas escolares, circunscrevendo o foco num componente curricular, o das línguas.

a finalidade prática como instrumento de comunicação do pensamento com elementos de oralidade (OLIVEIRA, 2006, p. 347-348).

² Martim Francisco Ribeiro de Andrada apresentou essa proposta em 1816 para a Instrução Pública de São Paulo. No entanto, o projeto não foi aprovado, sendo retomado em 1823 no Brasil Império, foco deste estudo.

Na concepção de Chartier (1990), ao descartar a noção de verdade absoluta na pesquisa histórica, situou a necessidade de se buscar compreender determinado fenômeno abordado historicamente para explicá-lo. O autor afirma que a reconstrução e o entendimento de um passado e de uma realidade social, em dado momento, implicam perceber como esses discursos em circulação foram apropriados e ressaltou a importância de identificar “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Por essa razão, a circulação e apropriação dependem da representação adquirida, que na concepção do autor, distorce e oculta a realidade, pois esta sofre pacificações, manipulações e prejuízos dos indivíduos envolvidos.

O conceito de representação ganhou notoriedade com o movimento da história cultural francesa, ao pensar sua definição de história cultural com a análise das representações, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo e de um espaço.

Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

Assim, faz-se necessário saber discernir a mensagem que a imagem ou o documento transmite e as possibilidades de sua apropriação. Segundo o autor, a apropriação está relacionada à forma como o texto é interpretado e os elementos em seu entorno. Ela é individual, única e distinta. O leitor empresta sentido ao texto, ou seja, a pluralidade dos usos e entendimentos. A leitura e a escrita servem de instrumentos de compreensão do mundo, mesmo havendo uma tensão em relação à história escrita, perspectivada pelos atores envolvidos. Por isso, o autor salienta que é necessário “reconhecer as coerções que limitam a frequência aos livros e à produção do sentido; inventariar os recursos mobilizáveis pela liberdade do leitor” (CHARTIER 1990, p. 37).

Para Chartier (1990), um livro serve a várias finalidades depois de impresso, lido e percebido de várias maneiras, posto que envolve mecanismos de apropriação entre a coerção e a liberdade. Por isso, no campo das apropriações, deve-se levar em conta o local em que o texto foi impresso, produzido, editado, o ano, o público e a comunidade na qual o escrito circula.

A difusão e a circulação de impressos possibilitaram uma multiplicação de sentidos levando a uma diversificação do entendimento da leitura. A circulação, segundo Chartier

(1990), permitiu ampliar novas disciplinas e controle, seja através da fé, da doutrinação, de normas de civilidade. Por outro lado, possibilitou a liberdade de espírito pela ampliação e acesso ao conhecimento pelas múltiplas leituras, sejam elas reais ou de ficção, levando a inculcar conceitos e/ou questionamentos de verdades representadas.

Essa multiplicação do conhecimento impresso significou ampliação de instituições educacionais. Segundo Chervel (1990), a sociedade, a família e a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada. As escolas, cujas finalidades educacionais emanam de demandas da sociedade global, são resultantes dessa demanda. Elas vêm evoluindo com o passar dos séculos, em que “os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais a escola foi submetida” (CHERVEL, 1990, p. 187).

Em seu artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, publicado em 1990, o pesquisador, ao se debruçar sobre a história das disciplinas escolares, identificou duas fases distintas de compreensão, sendo uma no fim do século XIX, em que seu significado não era mais do que a vigilância dos estabelecimentos em relação às más condutas dos alunos prejudiciais à sua boa ordem, e a outra, que compreendeu a concepção de disciplina enquanto conteúdo do que se ensina, disseminada pela corrente do pensamento pedagógico, no início do século XX. Assim, passou a “[...] significar matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179), acrescentando que “[...] a tarefa dos pedagogos consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível e maior porção possível da ciência de referência” (CHERVEL, 1990, p. 180).

O autor considera que os conhecimentos não podem ser apresentados na sua integralidade como foram gerados pela ciência, dada sua complexidade. Entra aí o papel da escola, cuja finalidade é simplificar os conteúdos para que sejam apreendidos pelos alunos. A disciplina, transformada em metodologia, engendra os mecanismos que facilitam a aquisição do conhecimento. Esses esquemas, amplamente aceitos pelos pedagogos, estendendo-se para os historiadores e didáticos, retiram a possibilidade de autonomia das disciplinas, reduzindo-se a uma combinação de métodos e saberes pedagógicos. Portanto, a história das disciplinas escolares é resultante, por um lado, da história da pedagogia e, por outro, da história cultural. Essa concepção, assim delineada, inclui, por conseguinte, o ensino de línguas:

De um lado, a história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino. A história da pedagogia, ela solicita tudo o que é parte integrante do processo de aquisição, fazendo

constantemente a separação entre as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais. Diante dessas duas correntes bem instaladas, ela se encarrega de estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência. O que é apresentado nesses termos parece um paradoxo (CHERVEL, 1990, p. 180).

Por fazer parte do mecanismo de aprendizagem, a pedagogia é, por conseguinte, importante no processo de aquisição do conhecimento, na adoção de determinados conteúdos de estudo e na promoção da assimilação do conhecimento científico de forma facilitada. Para Chervel (1990) a composição de uma disciplina e de seus conteúdos não é uma construção ingênua, nem tampouco descomprometida, mas é pensada como fina sintonia com designações políticas, econômicas, culturais e religiosas. Cabe ao historiador, ao navegar nesse campo, observar as finalidades de objetivos e as finalidades reais, que levaram à criação, à permanência, à extinção ou à institucionalização de determinada disciplina no programa de ensino. Nesse sentido, podem revelar e ampliar o campo de investigação da história da educação.

Dentro do espectro teórico, cabe-nos, ainda, situar a palavra *ideia* para nossa perspectiva de análise. Chartier (1990), ao referir-se à história das ideias, a traduz como um “estado consciente de um espírito individual que opõe-se, passo a passo, à mentalidade sempre coletiva que rege as representações e juízos dos sujeitos sociais, sem que estes o saibam” (CHARTIER, 1990, p. 41). Por conseguinte, elas podem ser estudadas no âmbito das produções individualizadas, o que engloba a história clássica de intelectuais renomados que contribuíram para a formação do pensamento social de grupos de indivíduos favoráveis aos movimentos liberais, iluministas ou sociais, por exemplo.

Contudo, os primeiros *Annales*, a exemplo de Lucien Febvre, criticaram, particularmente, a História das Ideias Filosóficas e buscaram afastar-se da tradicional História das Ideias. Ao desviar-se das narrativas dos grandes acontecimentos e de nomes de destaques no campo social, político e econômico, foi possível incluir a história dos indivíduos comuns e suas histórias de vida, de modo que novos objetos surgiram no âmbito das questões históricas: “as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e comportamentos religiosos, as relações familiares, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar” (CHARTIER, 1990, p. 14), significando a criação da História das Mentalidades.

Segundo Le Goff (1976), a história das mentalidades se opõe à história intelectual clássica, situando-se entre as estruturas sociais e as ideias. O homem, mesmo que se trate de um grande indivíduo, leva em conta o que tem em comum com o movimento social de seu tempo. Seu intelecto e emoções são reflexos dos valores e representações de uma determinada

sociedade. Trata-se, portanto, de um “sujeito individual da história revelador do conteúdo impessoal do seu pensamento” (LE GOFF, 1976, p. 71).

Conforme Saviani (2013), as ideias pedagógicas diferem, significativamente, da história tradicional do pensamento dos grandes pedagogos e, também, da história tradicional educacional, que se refere amplamente à educação. Esse pensamento dialoga com as concepções de Chartier e Le Goff no que tange à história das mentalidades e à história das ideias. O autor define *ideias pedagógicas*³ “como ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 6), ou seja, elas são resultantes da investigação de explicação do fenômeno educativo. Ele cita as ideias pedagógicas dos jesuítas no Brasil, afirmando que não foram resultado de uma simples concepção religiosa, de sociedade e de mundo. Suas práticas foram articuladas nas condições do império português, alterando suas ideias educacionais conforme novas especificidades iam se apresentando.

Partindo dessa premissa, os intelectuais brasileiros estavam inseridos nessa construção de ideias pedagógicas, criadas por homens que viveram e contribuíram, cada no seu tempo, com a educação do País, limitados pelas restrições e convenções “de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação, o que lhes é possível pensar, dizer e fazer e pelas capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades” (CHARTIER, 2009, p. 49), o que acaba por influenciar as formas de pensar, as questões sociais e educacionais de uma geração.

Para encaminhamento deste estudo, realizamos um levantamento historiográfico das produções acadêmicas relacionadas às concepções pedagógicas para o ensino de línguas no Brasil no século XIX, mais especificamente no período imperial, as quais foram defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e de Letras no Brasil, bem como publicações de artigos e capítulos de livros publicados em anais e revistas. A busca pela contemplação do objetivo proposto levou-nos a compreender como se deu a produção dos referidos estudos e, para isso, identificamos os temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos utilizados nas investigações, as metodologias adotadas, as regiões e os estados do País estudados nos Programas de Pós-Graduação, congressos e as Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram produzidas.

³ Locke (1999, p. 32-33) define ideia como “qualquer coisa que consiste no *objeto* do entendimento quando o homem pensa e para expressar qualquer coisa que pode ser entendida como fantasma, noção, espécie, ou tudo aquilo que pode ser empregado pela mente pensante”. Todo homem tem consciência do que pensa e, quando está pensando, a mente se enche de ideias. A ideia, portanto, é o objeto do pensamento.

A escolha metodológica está pautada na base de dados do Banco Virtual de Teses e Dissertações da CAPES. Com o desenvolvimento metodológico apontado, foi possível realizar um levantamento dos dados investigados, bem como identificar a produção sobre a temática desta pesquisa – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas, dentre outros aspectos. Segundo Soares (1993), esses estudos são necessários, no processo científico, para a ordenação periódica do conjunto de informações e resultados já obtidos, favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições.

O estudo da História de uma disciplina escolar, em um programa de ensino, deve buscar as finalidades com que foram criadas e possibilitaram sua permanência e institucionalização no currículo prescrito, apreender por quais motivos determinados conteúdos, compêndios e metodologias foram inseridos ou subtraídos no cotidiano da escola. Assim sendo, podem revelar os rumos tomados por determinada instituição, a fim de consolidar-se como centro material magnético do local social em que está inserida e possibilita-nos ampliar o campo de investigação nesse sentido (CHERVEL, 1990).

A História da Educação permitiu o diálogo com a história das disciplinas e da cultura escolar, a qual vem se configurando como importante área de estudo, fornecendo novo olhar para escola de outros tempos e lugares (JUNIOR; GALVÃO, 2005).

Segundo Viñao Frago (2008), o estudo das disciplinas escolares deve, ainda, procurar uma aproximação, na medida do possível, com as práticas escolares e com a realidade em classe através de memórias, exames, informes, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc. É preciso observar o peso atribuído às disciplinas escolares nos planos de estudo e o discurso que leva à construção, à inserção e à permanência de uma disciplina no programa de ensino.

Mesmo não sendo o objetivo proposto neste estudo, é necessário, em uma pesquisa mais ampla, realizar a análise, categorizar e revelar os múltiplos enfoques, as perspectivas e as ideias pedagógicas, que orientaram sua inserção no programa de ensino. Para Soares (1993, p. 4), num estudo dessa natureza é importante considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Com isso, optamos por fazer um balanço das respectivas áreas de conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes para nossa pesquisa, verificando os conceitos e as informações nelas contidas. Nesse caso, buscamos estabelecer as produções anteriores relacionadas a esse campo de pesquisa dentro do espectro temporal, tais como: obras que tratavam sobre referências pedagógicas nacionais e internacionais utilizadas por educadores brasileiros, sobre o ensino de

línguas e estudos relacionados às obras dos autores analisados na presente escrita. Por certo, com esse levantamento, consolidamos uma área de conhecimento que se constitui como um guia de orientações de práticas de pesquisas com definições e parâmetros para formação de novos pesquisadores e profissionais que atuam na área.

Cabe ao historiador, ao navegar nesse campo, observar as finalidades de objetivos e as finalidades reais, que levaram à criação, à permanência, à extinção ou à institucionalização de determinada disciplina no programa de ensino. Sob tal aspecto, podem revelar e ampliar o campo de investigação da História da Educação (CHERVEL, 1990). Por fazer parte do mecanismo de aprendizagem, a pedagogia, é, por conseguinte, importante no processo de aquisição do conhecimento, na adoção de determinados conteúdos de estudo e como promotora da assimilação do conhecimento científico de forma efetiva.

A busca por meios que facilitassem a aquisição de conhecimentos adequados e considerados úteis à sociedade, levou os pensadores brasileiros da educação a pensar na construção de propostas pedagógicas para instrução pública, limitados pelas restrições e pelas convenções “de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação o que lhes é possível pensar, dizer e fazer e pelas capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades” (CHARTIER, 2009, p. 49), o que acabou por influenciar as formas de pensar e as questões sociais e educacionais de uma geração, impactando os programas de ensino e a composição das disciplinas escolares. A disciplina escolar, voltada ao ensino de línguas, é resultante desse alinhamento entre as propostas pedagógicas educacionais, mais ou menos em sintonia com o pensar pedagógico de um determinado tempo e espaço.

Em vista disso, revelar os múltiplos enfoques de uma disciplina, além de significar adotar um objeto cultural como centro de investigação, também revela práticas e saberes até então desconhecidos, tendo em vista que, para a história, todo acontecimento é singular e adquirirá um significado, a depender do cenário no qual está inserido, das fontes selecionadas, criticadas e articuladas pelo historiador (VEYNE, 1971).

Assim sendo, as pesquisas compulsadas ganham relevância e colaboram com o diálogo do objeto de estudo desta tese doutoral sobre a “História das Ideias Pedagógicas para o Ensino de Línguas no Brasil Império”, pois, como afirma Chartier (1990), a leitura de um texto permite acessar informações, autores e fontes, imprescindíveis para a construção de uma escrita, revelando possíveis caminhos para futuras pesquisas em diversos campos. Aqui entra o ajuste entre a pedagogia das línguas (uma modalidade de pedagogia) e o exercício de uma profissão orientada por uma disciplina acadêmica autônoma (não como aplicação de uma base referencial externa) a que se pode chamar de Ensino de Línguas, composta por três grandes processos – o

do ensinar (que pode incorporar antigas pedagogias), do aprender que promove aquisição da nova língua e o da formação dos agentes envolvidos nas situações.

Segundo Almeida Filho (2015), a atuação de profissionais da Grande Área da Linguagem, envolvidos em carreiras regulares ou complementares, constituiu-se num espaço de ocupação que levou a estudos teóricos e demandou mudanças na formação profissional por parte desses agentes. Assim, o campo de ensino de línguas, da aprendizagem ou aquisição e da formação dos agentes envolvidos nesses três processos, ou seja, professores, alunos e outros indivíduos circunscritos nessa área de formação, compõe uma disciplina acadêmica que pressupõe trabalhos de cunho teórico e também historiográfico, que nos permitem entender os processos de construção do saber relacionado a esse tipo de estudo ao longo do tempo.

Segundo o autor,

Os historiadores usam várias fontes de informação para (re)construir a sucessão de processos históricos como, por exemplo, escritos, gravações, entrevistas (História Oral) e achados arqueológicos. Algumas abordagens são mais frequentes em certos períodos do que em outros. O historiador procura, no presente, respostas sobre o passado, ou seja, é influenciado pelo presente na sua interpretação densa. Historiografia significa “escrita da história”. Tanto no sentido de “como a história deve ser escrita” (uma teoria e uma metodologia da história), quanto no sentido de “como a história foi escrita” (uma história da história). As universidades e associações de professores de línguas vão se beneficiar muito dos estudos de cunho histórico no âmbito da aprendizagem e do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 220).

Partindo desse pressuposto, o levantamento de trabalhos que tratem do ensino de línguas no País traz imbuídos, de igual forma, os debates encabeçados por intelectuais em torno de ideias pedagógicas, que foram ou não consubstanciadas em determinado tempo e espaço, ajudam-nos a entender como as reformas foram implementadas na educação de uma época, servindo de referência para elaborar outros estudos no campo da Linguagem. Nesse sentido, elencamos os trabalhos de teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES e abordamos, posteriormente, o objeto de estudo de cada obra.

Quadro 1 – Teses e dissertações do banco da CAPES

(continua)

Nº	Título	Autor(a)	Programa	Curso	Ano
1	O projeto de Ruy Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade.	Maria Cristina Gomes Machado	FE UNICAMP /SP	Tese	1999
2	A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua inglesa (1809-1890).	Luiz Eduardo Meneses de Oliveira	EHPS PUC/SP	Tese	2006
3	As leituras pedagógicas de Sílvia Romero.	Cristiane Vitória de Souza	PPGED UFS/SE	Dissertação	2006
4	Uma compreensão a partir de referente norte-americano do “Programa de Instrução Pública” de Aureliano Cândido Tavares Bastos (1861-1873).	Josefa Eliana Souza	EHPS PUC/SP	Tese	2006
5	De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de primeiras letras sergipana (1825-1875).	Luis Siqueira	PPGED UFS/SE	Dissertação	2008
6	Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte (1836-1884).	Cristiano Ferronato	PPGDH UFPB/PB	Tese	2012
7	Políticas Linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa.	Joselita Junia Viegas Vidotti	FFLCH USP/SP	Tese	2012
8	As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX.	Rita Cristina Lima Lages	FAE UFMG/MG	Tese	2013
9	A profissão docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil.	Marcle Menezes Vanessa Santana	PPGL UFS/SE	Dissertação	2013
10	A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente e sua ausência na legislação aprovada (1822-1857).	Itamaragiba Chaves Xavier	PPGEDU UFPEL/RS	Tese	2015

Nº	Título	Autor (a)	Programa	Curso	Ano
11	Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX.	Elaine Maria Santos	PPGED/ UFS	Tese	2017
10	Os Estados Unidos como nação-modelo no Brasil oitocentista: o caso da instrução pública (1823-1888).	José Augusto Batista dos Santos	PPGED/ UFS	Dissertação	2016
11	Written in Black and White: o ensino de Língua Inglesa no Atheneu Sergipense (1870-1877).	Waldinei Santos Silva	PPGED/ UFS/SE	Dissertação	2017
12	José Veríssimo (1857-1916), intelectual amazônico: geração de 1870 e a educação do Grão-Pará (1877-1891).	Felipe Tavares de Moraes	PPED/ USP/SP	Tese	2018
13	O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902).	Thadeu V. S. Teles	PPGED/ UFS	Tese	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Essas teses e dissertações apresentam estudos sobre as metodologias para a educação primária e secundária, o funcionamento da instrução pública, o ensino de línguas, os decretos Imperiais e Ministeriais sobre a educação, o pensamento dos filósofos, que debatiam e propunham modelos e ações voltadas às questões educacionais, as referências às nações desenvolvidas, como modelo a ser seguido, e as leis, que regulamentavam a instrução pública no Brasil. Podemos afirmar que elas acrescentaram referências que ajudaram a ampliar o entendimento sobre a educação no século XIX e sinalizaram as possibilidades e os direcionamentos que contribuiriam para nortear e ampliar nossa pesquisa sobre o pensamento pedagógico dos intelectuais da educação brasileira no campo da educação e sobre as ideias pedagógicas voltadas para o ensino de línguas.

Optamos por elencar as pesquisas por ano de defesa em que ocorreram. Assim, entre os textos examinados, destacamos a tese de Machado (1999), defendida na UNICAMP, denominada *O projeto de Ruy Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*. A autora faz um estudo sobre a contribuição de Ruy Barbosa para a proposta de modernização da instrução entre 1878 e 1892 e como se processou esse movimento educacional na transição do Império para a República. Para a pesquisadora, Ruy Barbosa vivia um momento de

pensamento de mundo globalizado, por isso, considerava que o país precisava abandonar as ideias escravocratas para modernizar a sociedade através da industrialização e da educação. Para a efetivação desse processo desenvolvimentista, o conteúdo científico seria o mais apropriado para a formação profissional e do cidadão. O seu projeto para instrução foi resultado de leituras de obras internacionais, oriundas de países que realizavam experiências bem-sucedidas de ensino e tornaram-se objeto de discussão no Brasil. A autora concluiu que, embora as concepções de Ruy Barbosa fossem importantes para a modernização da nação, encontraram barreiras, uma vez que a sociedade burguesa brasileira ainda estava em vias de desenvolvimento desse pensamento de educação para todos, e, portanto, ainda longe da democratização do ensino em âmbito nacional.

A pesquisa de Oliveira (2006), intitulada *A Instituição do Ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua inglesa (1809-1890)*, em tese defendida na PUC de São Paulo, investigou o processo de institucionalização do ensino das línguas vivas no Brasil, bem como de sua configuração como disciplina escolar, com destaque para o caso específico da língua inglesa. De acordo com o autor, o processo de institucionalização das línguas vivas no Brasil, como disciplina escolar, é resultado de políticas culturais e pedagógicas. O conhecimento das línguas vivas simbolizava o acesso ao moderno e ao século das luzes e da ciência. Ao lado da finalidade instrumental, pelo seu caráter ilustrado, uma vez que dava acesso às obras científicas e intelectuais das nações cultas da Europa e dos Estados Unidos, a língua inglesa passou a adquirir uma finalidade utilitária no momento de abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro, além da necessidade de a Inglaterra conquistar novas possibilidades de comércio devido ao embargo promovido por Napoleão Bonaparte. De caráter elitista, as línguas estavam ligadas a uma classe privilegiada da sociedade e de acesso aos cargos de prestígio social. Em seu estudo, o autor concluiu que as disciplinas de línguas no processo de institucionalização atenderam a três finalidades: a primeira de 1809 a 1837, quando as línguas modernas possuíam uma finalidade instrumental de acesso ao conhecimento científico; a segunda, de 1837 a 1870, que, além do caráter instrumental, assumiu uma finalidade literária com a criação do Colégio de Pedro II; e a terceira, que abrange 1870 a 1890, manteve a finalidade instrumental e literária, passando a assumir uma finalidade prática com introdução de elementos de oralidade. Ao inserir estudos sobre filósofos que contribuíram para os debates pedagógicos sobre a educação oitocentista no País, sua pesquisa sinalizou referências para o nosso objeto de estudo.

Souza (2006), em sua dissertação intitulada *As leituras pedagógicas de Sílvia Romero*, objetivou analisar os estudos de obras pedagógicas empreendidas por Sílvia Romero. A autora desdobrou-se no estudo das competências e das práticas de leitura do intelectual sergipano,

traçando um perfil da Biblioteca Pedagógica, para além de compreender como esse intelectual se apropriou das leituras de Herbert Spencer, Edmond Demolins, Paul Rousiers, Henri de Tourville e Vacher de Lapouge. A pesquisadora concluiu que, a partir das competências que adquiriu tanto na educação formal quanto na informal, Sílvia Romero tornou-se um leitor crítico das letras nacionais e estrangeiras e apropriou-se dos livros analisados de modo ativo, construindo representações que lhe permitiam pensar a educação brasileira. Para a autora, Sílvia Romero, ao tomar as leituras desses pensadores estrangeiros, buscou filtrar as ideias pedagógicas propostas por eles para adaptá-las à realidade brasileira, propondo modelos de educação que possibilitassem desenvolver o progresso do Brasil, preconizando o ensino de caráter científico conforme Spencer, mas com a permanência de algumas disciplinas clássicas no programa de ensino.

Souza (2006) produziu a obra *Uma compreensão a partir de referente norte-americano do “Programa de Instrução Pública” de Aureliano Cândido Tavares Bastos (1861-1873)*. Em sua tese de doutorado, a historiadora examinou os escritos de Aureliano Cândido Tavares Bastos, produzidos na década de 60 e 70 do século XIX, retratando as discussões sobre a educação brasileira registradas nas obras: *A Província*, *Cartas do Solitário* e *Os males do presente e as esperanças do futuro*. Segundo a pesquisadora, Tavares Bastos entendia que a mudança moral e a regeneração civilizatória do país viriam pela reforma da instrução pública. O Brasil poderia se tornar uma nação desenvolvida tomando como base o modelo sociocultural e de educação americanos. Ao analisar as apropriações de Tocqueville e Horace Mann nos escritos de Tavares Bastos, concluiu que o político se pautou no pensamento de Tocqueville, que considerava ser positivo o papel dos imigrantes na América, afirmando que o Brasil também deveria abrir os portos para a imigração americana como forma de regeneração moral do povo brasileiro, e incorporou os elementos propostos por Horace Mann para educação, tais como a liberdade de ensino e a educação pública obrigatória pautada em conhecimentos úteis. Esses princípios poderiam ser utilizados adaptando-os à realidade brasileira.

A dissertação de Siqueira (2008), *De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras letras sergipana (1825-1875)*, trata das escolas de primeiras letras no século XIX e seu processo de escolarização para a população em idade escolar. De acordo com o autor, os administradores da província buscavam recorrer à tecnologia pedagógica moderna para essas escolas como o método lancasteriano e de La Salle. Essas escolas de primeiras letras deveriam formar um homem capaz de respeitar as leis imperiais e a religião professada pelo Império, garantindo, dessa forma, condição de governabilidade a partir da década de 1870. O pesquisador concluiu que os administradores provinciais se apropriaram das ideias de

Pestalozzi e Basedow, passando a indicar uma metodologia de ensino emprestadas da França e da Inglaterra por terem se tornado modelos de civilização e, que, no século XIX, as escolhas por um modelo de ensino eram políticas e visavam à instrução da classe trabalhadora para servir à Nação.

Ferronato (2012), em sua tese intitulada *Das aulas Avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Paraíba do Norte (1836-1854)*, discutiu as transformações ocorridas no ensino secundário paraibano no período compreendido entre as primeiras iniciativas de organização do Estado Nacional Brasileiro Imperial e as vésperas da República. A sua pesquisa aponta que a criação do Liceu da Paraíba do Norte esteve inserido no processo chamado pacto imperial, estabelecido entre as elites provinciais com o poder central, particularmente conduzido pelos liberais simpáticos às ideias estrangeiras. A educação entraria como elemento significativo na construção da nação ao prover quadros para gerir a máquina administrativa e atuar na sociedade civil. Esse pensamento passou a ser alvo de debates na primeira Assembleia Constituinte em 1823. O ideal defendido pela classe burguesa seria a criação de uma educação com caráter e identidade nacional. Ao trazer as discussões em torno da educação, o pesquisador sinaliza o programa de educação proposto por Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, que não logrou êxito em sua efetivação por questões políticas.

Na tese de Vidotti (2012), intitulada *Políticas Linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa*, a pesquisadora elegeu, como objeto de estudo, o discurso político-educacional sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil no século XIX e examinou o ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira, afirmando que a consolidação das línguas inglesa e francesa no Brasil se iniciou no século XIX. O *corpus* da escrita foi composto por leis, debates parlamentares, relatórios ministeriais, relacionados ao ensino da língua inglesa, concluindo que a política linguística era pautada por saberes externos ao País. Para a autora, os discursos, que levaram a pensar a educação secundária e, conseqüentemente, o Colégio de Pedro II, foram fundamentados em concepções pedagógicas europeias consideradas experientes e com boas práticas no campo educacional. Elas ajudariam a iluminar a educação e a estabelecer condições de progresso no país.

A tese de doutorado de Rita Cristina Lima Lages, denominada *As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX*, investigou a circulação e a apropriação das práticas dos países estrangeiros por meio dos relatórios da presidência da província de Minas Gerais no período compreendido entre a Independência, em 1822, e a Proclamação da República, em 1889. De acordo com a pesquisadora, os discursos,

presentes nos relatórios presidenciais da província, estavam pautados nos princípios das luzes, liberalismo, civilidade, civilização, progresso e modernidade, que vinham de fora do país, sendo que os princípios civilizatórios seriam alcançados com a instrução das classes mais populares. A França, no primeiro momento do século XIX, foi tomada como referência de educação e progresso, sendo suplantada a partir da segunda metade daquele século, quando os Estados Unidos emergiram como pátria do progresso, evidenciada pela valorização das profissões, fosse ela operária, de mecânicos ou engenheiros, que trabalhavam para construção de um país democrático. Os discursos pedagógicos desse e de outros países, considerados avançados, foram tomados como elemento mobilizador capaz de promover mudanças na educação da província de Minas Gerais.

A dissertação de Santana (2013), denominada *A profissão docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil*, faz um levantamento sobre a contribuição dos professores de língua inglesa para a institucionalização no programa de ensino da instrução pública no século XIX. Segundo a autora, o movimento das línguas, no Brasil, foi resultado de propostas europeias relacionadas à ideia de ilustração, que veio a se consolidar nos oitocentos com a colaboração de professores, os quais eram intelectuais ilustrados à época e ajudaram na inserção do ensino de línguas no programa de ensino, ao mesmo tempo em que consolidaram a profissão de tradutor e intérprete para o desenvolvimento do comércio. A autora explicita como as obras de Locke e Montaigne contribuíram para o pensamento acerca do estudo de línguas e suas implicações para os modos de educar, bem como a pedagogia apropriada na produção de compêndios para esse ensino.

A tese de Xavier (2015), denominada *A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente e sua ausência na legislação aprovada (1822-1857)*, afirma que o projeto de instrução pública do Brasil Independente é o de Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, apresentado à Assembleia Geral Legislativa Brasileira em 1823. O autor salienta que a concepção de escola de Condorcet está presente nos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil Independente, mas não constam na legislação educacional brasileira no período de 1822-1857, visto que o pensamento dominante, entre os políticos brasileiros, compreendia que a instrução pública primária deveria formar sujeitos respeitadores das leis e das hierarquias sociais. Portanto, a escola era usada como aparelho ideológico de Estado. Segundo o autor, isso significava que a liberdade estava direcionada, de fato, à classe dominante, que detinha o direito de explorar a mão de obra escrava, produzir e comercializar para o mercado externo, além de domínio no campo político.

A educação, embora se pautasse pelas ideias estrangeiras, não se processava em sua integralidade, visto que deveria se adequar aos interesses das classes dominantes.

Santos (2017), em sua tese *Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*, buscou identificar, no cenário educacional do Brasil oitocentista, as lutas por um espaço para o ensino do inglês. Segundo a autora, embora o discurso para o ensino de língua inglesa fosse inovador, era, de fato, repleto de práticas tradicionais e mecânicas provenientes do século XVI. A pesquisadora examinou a legislação para o ensino de línguas relacionadas aos assuntos referentes ao inglês, visando acompanhar o percurso traçado pela língua inglesa em busca de conquista de espaço; pesquisou periódico e prefácio de compêndios para a identificação de histórias de professores de inglês, bem como de suas lutas pela manutenção da profissão docente; estudou os programas de estudo do Colégio de Pedro II do Rio de Janeiro e os livros recomendados para o ensino de inglês na época. Ao analisar a legislação no século XIX, a pesquisadora concluiu que, ainda que houvesse a forte presença anglo-saxônica no Brasil com a ascensão sobre a economia e a política, assumindo um caráter central contra o poder francês apoiado pela coroa portuguesa, a influência francesa se mostrou preponderante em relação às concepções e aos modelos de ensino adotados no Brasil, sendo exigida a língua francesa nos exames preparatórios que davam acesso às faculdades do Império. De acordo com a autora, as ideias pedagógicas de Comenius, Herbart, Locke, Pestalozzi e Spencer mostraram-se progressistas, no que concerne ao ensino de línguas, ao respeitar a experiência do aluno, a contextualização, a valorização da ludicidade de objetos e imagens, indicando redução de estudo dedicado às normas gramaticais.

José Augusto Batista dos Santos (2016), em sua dissertação *Os Estados Unidos como nação-modelo no Brasil oitocentista: o caso da instrução pública (1832-1888)*, investigou como os Estados Unidos emergiram como nação-modelo no discurso oficial do império do Brasil e em Sergipe. Seu estudo toma como fonte os Relatórios Ministeriais, emitidos pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império entre os anos de 1832 e 1888, período em que foi apresentado à Assembleia Geral Legislativa o último relatório ministerial referente ao período imperial, há um ano da proclamação da República e que acarretou a adoção do sistema federativo norte-americano, a partir do qual o país passou a se chamar Estados Unidos do Brasil. Mostrou, ainda, como os ministros e os presidentes das províncias reproduziam o discurso norte-americano, buscando utilizá-lo como referência para o país. De acordo com o autor, os Estados Unidos, a partir da década de 1860, aparecem como uma nação que ascendeu ao patamar das nações civilizadas europeias e despontaram aos olhos brasileiros como uma potência a ser copiada, sendo as ideias pedagógicas propostas por Hippeau, Tocqueville e

Sarmento para educação estadunidense retomadas nos relatórios da província e como uma possível referência à educação local.

A dissertação de Silva (2017), *Written in Black and White: o ensino de Língua no Atheneu Sergipense*, teve como objetivo compreender a configuração da disciplina língua inglesa no Atheneu Sergipense, na Província de Sergipe, entre os anos de 1870 e 1877. O autor apresentou a disciplina língua inglesa e sua inserção nos planos de estudo da instrução pública secundária, os discursos dos presidentes da Assembleia de Sergipe, o ingresso do primeiro lente de Língua Inglesa naquela instituição e os compêndios em circulação no recorte temporal. Segundo o autor, o surgimento dos Estados Unidos como potência no século XIX, as ideias liberais e o modelo educacional trouxeram importância ao ensino da Língua Inglesa. Sua inserção nos planos de estudo do ensino secundário representava o elemento de modernidade na instrução pública trazido pelos livros americanos que produziam ciência e avanço tecnológico. Assim, primeiramente a França, a Inglaterra e a Alemanha aparecem como possibilidades de modelos educacionais, e mais tarde, com o despontar dos Estados Unidos como potência na segunda metade do século XIX, tornaram-se exemplos a serem seguidos. As concepções pedagógicas, educacionais, políticas e econômicas, tanto americanas quanto europeias, eram retratadas e debatidas nos relatórios de instrução pública e jornais locais, demonstrando a necessidade de mudanças que desenvolvessem a instrução pública da província para atingir o patamar daquelas nações.

A tese de Moraes (2018), intitulada *José Veríssimo (1857-1916), intelectual amazônico: Geração 1870 e a educação no Grão-Pará (1877-1891)*, trabalhou com uma vasta obra do autor, publicada em periódicos sobre educação, Antropologia, Etnografia, destacando-se como pensador social da história, cultura, antropologia, educação e literatura. O historiador concluiu que a experiência educacional de Veríssimo no Pará o projetou a nível nacional e serviu para que ele fosse indicado para assumir posições de destaque na instrução pública da capital federal. Segundo o pesquisador, Veríssimo conseguiu constituir também uma rede de sociabilidade com importantes intelectuais conectados aos principais centros de pesquisa daquela época. Sua proposta de construção de identidade nacional e educação foi pensada a partir de sua experiência amazônica filtrada de modelos estrangeiros, apontando que as causas para o atraso da instrução estavam relacionadas à falta de preocupação das autoridades no Império e ao atraso político. Isso acabou gerando legislações contraditórias que desorganizaram a educação na província e no país no século XIX.

A tese intitulada *O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902)*, escrita por Teles (2019), investigou a história do ensino da língua

inglesa nas aulas de comércio que formariam os negociantes portugueses e brasileiros após a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808. Pautado, primeiramente, pela pedagogia pombalina, o inglês se consolidou como principal língua para fins comerciais, e, portanto, passou a fazer parte de matéria de ensino para formação comercial tanto no Brasil quanto em Portugal, fazendo com que as línguas mantivessem estreito relacionamento com as ciências matemáticas, visto que as línguas serviam de acesso ao conhecimento científico da época contidos nos compêndios, que eram escritos em inglês ou francês. As gramáticas, de caráter instrumental, serviam à disposição prática e de acesso ao conhecimento cultural, de viabilização das relações comerciais, políticas, interesses militares e expedicionários numa época em que a hegemonia inglesa se fazia presente no Brasil, a partir da abertura dos portos às nações amigas desde 1808, o que levou as gramáticas a servirem de instrumento de disseminação dos interesses no Ensino de Línguas.

As teses e dissertações apresentadas tratam de análises das línguas na instrução pública, fundamentadas com bases em Leis, Projetos de Reforma, Decretos e Regulamentos Ministeriais. Indicam que o estudo das línguas entrou no currículo como parte de difusão do processo civilizatório do país que aconteceria pela instrução pública. Pela análise desses estudos, verifica-se que a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, visando promover seu expansionismo político e econômico, situaram a língua como mecanismo integrante de consolidação de poder geopolítico.

Os trabalhos relacionados às obras dos pedagogistas brasileiros, para a instrução pública no século XIX, situam o estudo dentro da ordem das propostas educacionais de forma geral. Os debates em torno da educação estão relacionados a questões de cunho social, político e econômico, tomando os países considerados civilizados como exemplo a ser seguido.

Ao analisar as teses e dissertações, foi considerada a leitura dos resumos, das introduções e da bibliografia, a fim de obter dados como o embasamento teórico e as fontes utilizadas para elaboração da pesquisa. Foram analisadas um total de 86 produções que abordam a história da educação na vertente do ensino de línguas e que, em algum momento, utilizam as ideias pedagógicas voltadas para a instrução das línguas. Em meio a diversas fontes utilizadas, sobressaem, principalmente, os relatórios dos ministros do Império, programas de ensino, regulamentos, compêndios, além das legislações e jornais. Constatou-se, também, que foi mencionado, na grande maioria, tanto nos resumos quanto nas referências, os seguintes autores: Chervel (1990), Viñao Frago (2008), Juliá (2011), Goodson (2011) e Howatt e Widdowson (2004). Os estudos relacionados a concepções pedagógicas retomam os pensadores, tais como: Comenius, Herbart, Horace Mann, Dewey, Locke, Pestalozzi, entre outros.

Para além das teses e dissertações, buscou-se fazer um levantamento das obras mais recorridas na construção dos textos que tratam dos estudos relacionados às línguas e servem de referência para pesquisas situadas nesse campo.

Quadro 2 – Produções bibliográficas

	TÍTULO	AUTOR	EDITORA	ANO
1	O ensino de línguas vivas	Antonio Carneiro Leão	Companhia Editora Nacional	1935
2	Didática especial de línguas modernas	Valnir C. R. Chagas	Biblioteca Pedagógica Brasileira	1956
3	Ingleses no Brasil	Gilberto Freyre	Livraria José Olympio	1977
4	A Revolução Tecnológica da Gramatização	Sylvain Auroux	Editores Unicamp	1992
5	A history of English Language Teaching	A.P.R. Howatt	Oxford	2004
7	História das Ideias Pedagógicas no Brasil	Dermeval Saviani	Coleção Memória da Educação	2007
8	Política de língua estrangeira: o século XIX no Brasil	Joselita Júnia Viegas Vidotti	Novas Edições Acadêmicas	2014
9	A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa (1809-1890)	Luiz Eduardo Meneses de Oliveira	São Paulo	2015
10	A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil, ss. XIX-XX)	Carlos Monarcha	Editores da Universidade Federal	2016
11	A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX	Edgleide de Oliveira C. Silva	EDUERJ	2018
12	Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados	Carlota Boto (organizadora)	EDUFU	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O que se verificou foi que o número de livros que tratam do ensino de línguas dentro de uma perspectiva histórica ainda carece de maior adesão de pesquisadores. Segundo Almeida (2016), a partir do século XX, despontou o interesse por estudos relacionados aos percursos historiográficos para entender como se processou a consolidação dessa área de conhecimento. Por outro lado, têm-se verificado também o avanço do campo das pesquisas em História da Educação, nos últimos tempos, e uma de suas ramificações – a História das Disciplinas – vem proporcionando novos olhares para análise das práticas escolares e para o sistema educacional. Embora as pesquisas relacionadas ao estudo de ideias pedagógicas, orientadas para a história do ensino de línguas no Brasil, ainda possuam lugar para aclarar como vem se dando as relações

entre as ideias trazidas a lume pelos educadores, intelectuais e políticos em dado tempo e espaço, bem como sua implementação nas regiões brasileiras ao longo dos tempos.

As obras citadas colaboram com o debate sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil. Nelas, constatou-se a referência a países estrangeiros para a construção de um modelo educativo adotado ao longo do percurso sócio-histórico, o qual vai se adequando às mudanças orientadas por países como França, Inglaterra e Estados Unidos, ao passo que delineia as concepções dos renomados teóricos do campo da História da Educação, contribuindo, desse modo, para o alargamento dessa área de estudo e, sobretudo, para compreensão de como pensadores, políticos e intelectuais incorporaram referenciais estrangeiros, de maneira a adaptá-los à Instrução Pública do Brasil voltada ao ensino de línguas.

Em relação aos trabalhos publicados em revistas, que se circunscrevem ao campo de pesquisa relacionado ao estudo das línguas, a página da revista eletrônica da História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB) disponibiliza um acervo de publicações de livros, revistas e artigos publicados que servem de referência aos pesquisadores de história de educação no âmbito do estudo de idiomas. A Revista teve sua primeira publicação em 2007 e consta do seu acervo publicações até 2017. Os volumes publicados têm por objetivo fazer uma interpretação geral da evolução do ensino de idiomas na área de Ensino de Línguas, voltada, especialmente, à formação de agentes do processo de aprendizagem e ensino de línguas. Uma análise dos catálogos sugeridos para o estudo das línguas nacional ou estrangeiras, disponibilizados em seu *site*, indica 96 publicações entre livros, artigos e revistas.

Quadro 3 – Produções catalogadas pela HELB

	TIPO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
1	Em língua francesa	2
2	Em língua inglesa	2
3	Em língua espanhola	2
4	Estudo de libras	2
5	Ensino de língua portuguesa	7
6	Estudo de leis e políticas educacionais para línguas	7
7	Linguística aplicada às línguas	8
8	Ensino-aprendizagem	22
9	História da educação	34
Total		96

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da HELB (2021).

O Quadro 3 acima evidencia que os estudos relacionados à disciplina de língua portuguesa ainda necessitam da ampliação de pesquisas de natureza histórica. O mesmo se aplica ao estudo de libras. Percebe-se, ainda, que obras nas línguas de origem têm números reduzidos no repositório da HELB. Embora haja maior produção na área de História da Educação, percebe-se uma tendência crescente para estudos voltados aos processos de ensino-aprendizagem mais contemporâneos.

Os trabalhos relacionados à História das disciplinas escolares estão circunscritos à grande área de História da Educação. A pesquisa demonstrou, ainda, que os estudos não englobam, em sua maioria, todas as disciplinas, mas tratam de disciplinas isoladas, ou com foco em uma determinada língua, e têm sido respaldados por instruções ministeriais, relatórios dos presidentes das províncias, compêndios e discursos dos intelectuais da época. As pesquisas são voltadas para um determinado local, ou região, e concentram-se, em grande parte, em análises pontuais de uma disciplina, uma instituição, um curso ou uma área específica de formação. Por isso, são menos abrangentes levando em conta a extensão do país e, por vezes, fragmentam o entendimento mais abrangente da História da Educação brasileira. A natureza da pesquisa é fragmentária, como se vê, mas isso pode ser mitigado por iniciativas de metapesquisa que abranja diversas pesquisas já publicadas num trabalho de reanálise do conjunto.

Os grupos de pesquisa, voltados para esse campo, têm possibilitado a ampliação do conhecimento nessa área de estudos, a exemplo do grupo Núcleo de Estudos e Cultura da Universidade Federal de Sergipe (NECUFS), encabeçado pelo professor doutor Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, que tem se constituído em um polo para pesquisas relacionadas às línguas.

De igual forma, o professor brasileiro José Carlos P. Almeida Filho tem conduzido sobre o ensino de idiomas na perspectiva de uma área maior (uma Ciência Aplicada), a da Linguística Aplicada na Universidade de Brasília com o projeto denominado *Perspectiva de um Modelo Global da Formação e Práticas Renovadoras e da Epistemologia da Disciplina Ensino de Línguas*, trata-se de pesquisas voltadas para a história das instituições e do ensino de línguas no País.

Quadro 4 – Produções Catalogadas pelo Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

AUTOR DE REFERÊNCIA	DISSERTAÇÃO	TESE
Martim Francisco Ribeiro de Andrada	----	1
Aureliano Cândido Tavares Bastos	4	3
José Liberato Barroso	----	----
Antônio de Almeida e Oliveira	----	----
Ruy Barbosa de Oliveira	7	16

Sílvia Vasconcelos da Silveira Ramos Romero	8	12
José Veríssimo Dias Matos	7	6
Total	26	38

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da BDTD (2021).

Em outro momento, foi realizado um trabalho exploratório na base de dados do sítio de busca: <http://bdtd.ibict.br>. Aqui foram utilizadas as seguintes palavras chave no operador de busca: “nome dos autores referências”; “ideias pedagógicas”; e “instrução e educação”. Os trabalhos verificados na base de dados, são avaliados por pares especialistas no tema para aprovação da pesquisa. Dessa forma, foi possível localizar 26 teses e 38 dissertações, nas quais foram lidos resumos, palavras-chave, temas e problemáticas que tivessem alguma afinidade com esta pesquisa.

Destarte, o levantamento das produções acerca das ideias pedagógicas, voltadas ao ensino de línguas no Brasil Império, apontou um número reduzido de estudos. A temática apresenta uma lacuna a ser preenchida, a fim de que se possa compreender como ocorreram as apropriações dessas concepções pedagógicas, se de fato aconteceram, até que ponto chegaram a nortear os rumos da educação e se tais concepções contribuíram para o desenvolvimento da educação no País no que tange às disciplinas de línguas estrangeiras e nacional. A profusão de textos produzidos por esses políticos e intelectuais remetem a leituras acerca da escolarização brasileira no século XIX. Conforme atenta Julia (2011), sobre a metáfora aeronáutica da “caixa preta”, cabe aos pesquisadores envidar esforços para garimpar, em algum documento empoeirado pelo tempo ou já microfilmado e digitalizado, informações que possam jogar luz no passado.

As obras supracitadas colaboram com o debate sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, corroborando a influência de países estrangeiros na construção de um modelo educativo adotado ao longo do percurso sócio-histórico, o qual vai se adequando às mudanças orientadas por países como França, Inglaterra e Estados Unidos, bem como delineiam as concepções dos renomados teóricos do campo da história da educação, contribuindo, desse modo, para o alargamento conceitual da presente tese, especialmente, pelo recorte temporal e pela compreensão de como pensadores, políticos e intelectuais incorporaram referências estrangeiras, de maneira a adaptá-las à Instrução Pública do Brasil, voltada ao ensino de línguas.

As teses e dissertações apresentadas tratam de análises das línguas na instrução pública, fundamentadas com base nas Leis, Projetos de Reforma, Decretos e Regulamentos Ministeriais e indicam que o estudo das línguas entrara como parte de difusão do processo civilizatório do

país, que aconteceria pela instrução pública. Pela análise desses estudos, verifica-se que França, Inglaterra e Estados Unidos, visando promover seu expansionismo político e econômico, situaram a língua como mecanismo integrante de consolidação de poder geopolítico.

Os trabalhos relacionados às obras dos pedagogistas brasileiros para a instrução pública no século XIX, situam o estudo dentro da ordem das propostas educacionais de forma geral. Os debates em torno da educação estão relacionados a questões de cunho social, político e econômico, tomando os países considerados civilizados como exemplo a ser seguido. Abaixo, Quadro 5 desses intelectuais.

Quadro 5 – Pedagogistas brasileiros do século XIX

Autor/intelectual	Nascimento e morte	Formação e ocupação	Obras analisadas
Martim Francisco Ribeiro de Andrada	1775 (Santos-SP) - 1844 (Santos-SP)	Filósofo, matemático (Universidade de Coimbra) e político	A Memória de Martim Francisco – sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo - 1943
Aureliano Cândido Tavares Bastos	1839 (Marechal Deodoro – AL) - 1875 (Nice – França)	Escritor, jornalista, advogado (Faculdade de Direito – SP) e político	Os males do presente e as esperanças do futuro - 1976 Cartas do solitário - 1863 A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil - 1870
José Liberato Barroso	1830 (Aracati-CE) – 1885 (Rio de Janeiro-RJ)	Advogado (Faculdade de Direito – PE), jornalista e político	A Instrução Pública no Brasil – 1867
Antônio de Almeida e Oliveira	1843 (Codó-MA) – 1887 (Rio de Janeiro-RJ)	Advogado (Faculdade de Direito – PE) e político	O Ensino Público - 2003
Ruy Barbosa de Oliveira	1849 (Salvador-BA) – 1923 (Petrópolis – RJ)	Advogado (Faculdade de Direito – São Paulo), jornalista e político	Reforma do Ensino Secundário e Superior – 1882
Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero	1851 (Lagarto-SE) – 1914 (Rio de Janeiro-RJ)	Advogado (Faculdade de Direito – PE), filósofo, jornalista, crítico literário, professor e político	A literatura brasileira e a crítica moderna. Ensaio de generalização - 1880 <i>Notas sobre o ensino público</i> - 1884 Ensaio de sociologia e literatura – 1901
José Veríssimo Dias Matos	1857 (Óbidos -PA) – 1916 (Rio de Janeiro-RJ)	Jornalista, escritor, professor, secretário de Instrução Pública do Pará e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras	A Educação Nacional - 1890

Fonte: Elaborado pelo autor.

No sentido da análise desses autores do século 19, a proposta desta tese se difere das obras analisadas até então, uma vez que se trata de um estudo com foco no pensamento pedagógico exercido na direção específica do ensino de línguas, englobando as obras de Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1823), Aureliano Cândido Tavares Bastos (1870), José Liberato Barroso (1867), Antônio de Almeida Oliveira (1874), Ruy Barbosa de Oliveira (1882), Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero (1979) e José Veríssimo Dias Matos (1890).

É nesse contexto que passamos a desenvolver a presente pesquisa, a qual se inicia com as concepções de filósofos e educadores europeus que foram precursores no campo educacional e tornaram-se referência ao pensar uma possibilidade didática moderna para a instrução das línguas, sendo que suas ideias foram retomadas pelos políticos e educadores brasileiros para embasar propostas para a instrução no século XIX.

Buscamos perquirir os princípios educativos por eles defendidos, em que circunstâncias, como estes foram pensados e aplicados nas reformas de ensino de línguas do Brasil, assim como sua importância na efetivação do processo pedagógico da Educação Brasileira na sociedade imperial no século XIX. Dentro dessa dimensão, fontes documentais também foram utilizadas, as quais compreendem: decretos governamentais, inserções no diário oficial da União, jornais, regulamentos, programas de ensino, relatórios das Assembleias Provinciais, coleção de leis do Império do Brasil, relatórios ministeriais disponíveis no *site* da Câmara de Deputados, da Biblioteca Nacional e do *Center for Research Libraries* da Universidade de Chicago, Estados Unidos (CRL)⁴.

Para ser fiel ao trato com as fontes históricas, optamos por manter a grafia e a pontuação original dos documentos mencionados no decorrer deste texto. Do mesmo modo, decidimos incorporar à escrita, informação sobre as fontes aqui analisadas por considerar que facilita para o leitor entender tanto o processo de análise quanto de validação da informação. Assim, em relação ao registro de leis, foram mantidos os números, os parágrafos e os artigos. O mesmo se deu em relação aos jornais com a inclusão da informação sobre a edição, o ano, a página e o local de circulação. Concernente aos textos estrangeiros, a tradução foi realizada pelo pesquisador.

⁴ O *Latin American Microform Project* (LAMP) no *Center for Research Libraries* (CRL) produziu imagens digitais de séries de publicações emitidas pelo Poder Executivo do Governo do Brasil entre 1821 e 1993, e pelos governos das Províncias desde as mais antigas disponíveis para cada Província até o fim do Império em 1889. O projeto proporciona acesso via *Internet* aos documentos, facilitando, assim, a sua utilização por pesquisadores e prestando apoio às pesquisas latino-americanas nessa iniciativa patrocinada no hemisfério pela Fundação *Andrew W. Mellon*. A esse respeito, acesse: <http://www-apps.crl.edu/node/2>.

A fim de alcançarmos os propósitos deste estudo, lançamos mão dos questionamentos a seguir: quais foram as contribuições dos pensadores brasileiros para a reforma no programa de línguas na instrução pública brasileira no período de 1823 a 1890? Como se configurou o pensamento pedagógico sobre o ensino de línguas e o seu desdobramento histórico na Europa e no Brasil no século XIX? Como foram apropriadas referências estrangeiras para construção das ideias pedagógicas dos agentes que pensaram a educação no Brasil de 1823 a 1890? Como o ensino de línguas foi utilizado como elemento propulsor do projeto de civilidade espelhado em nações desenvolvidas a exemplo dos Estados Unidos e alguns países europeus.

Para a organização da pesquisa, estruturamos o texto da seguinte forma: na seção introdutória, apresentamos alguns comentários sobre o movimento das ideias pedagógicas de políticos e educadores para o ensino de línguas no Brasil Império, o objeto de pesquisa com indagações pertinentes ao tema, justificativa, questões teórico-metodológicas e um levantamento das dissertações e teses realizado junto ao *site* do Banco Virtual de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)⁵, que tratam do objeto desta pesquisa.

A segunda seção, *Tudo gradualmente, nada por saltos: o pensamento pedagógico sobre o ensino de línguas e seu desenvolvimento histórico*, versa sobre a evolução histórica das ideias pedagógicas para ensino de idiomas na voz dos pensadores da educação na Europa do século XVI ao XIX e no Brasil Império respectivamente, delineando as alterações e as mudanças na pedagogia das línguas clássicas às modernas na instrução pública.

Na terceira seção, *As concepções estrangeiras na pedagogia de pensadores brasileiros para o programa de línguas entre 1823 e 1870*, estudamos as apropriações de modelos de educação de pensadores americanos e europeus como possibilidades pedagógicas para o ensino de línguas no projeto pedagógico de Martim Francisco, Tavares Bastos e Liberto Barroso para a instrução pública do Brasil.

Na quarta seção, *As ideias pedagógicas internacionais para o projeto de civilidade, modernidade e progresso propostos por educadores nacionais para o ensino de línguas nos anos de 1870 e 1890*, abordamos as ideias pedagógicas do republicano Almeida Oliveira, do parlamentar Ruy Barbosa, que considerava ser útil formar o povo nas línguas estrangeiras, do interesse de Sílvio Romero pela pedagogia alemã e as ideias pedagógicas de José Veríssimo para o ensino de línguas como meio de comunicação. E, para finalizar, esta tese apresenta suas considerações finais, em que retoma os principais questionamentos da pesquisa.

⁵ Desde 2013, o Banco de Teses da CAPES visa a reunir informações completas sobre todas as teses e dissertações acadêmicas produzidas no Brasil.

SEÇÃO 2

“TUDO GRADUALMENTE, NADA POR SALTOS”: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

Comenius (1592-1670) transplantou o movimento da natureza e aplicou-o à educação, advertindo que as crianças deveriam ter sua idade física e mental respeitadas até estarem aptas para receber conhecimentos específicos sobre determinadas matérias de estudo, entre as quais o ensino de línguas. Tidas como arma poderosa de dominação e aculturação dos povos, as línguas se tornaram objeto de estudos de pedagogos, educadores e instituições acadêmicas, passando de caráter instrumental, científico e gramaticalmente prescritivo focado no latim para ganhar elementos de comunicação com a inserção das línguas vivas no século XIX.

2.1 Registros do Discurso Pedagógico Moderno para o Ensino de Línguas

O discurso pedagógico nasceu da necessidade de levar o indivíduo a pensar por si mesmo sob o entendimento de que as coisas das ciências, consideradas frias e didáticas, são diferentes daquelas ligadas ao sentimento. Esse pensamento toma corpo no século XVIII com o conceito de modernidade⁶ e está relacionado com o sinônimo de razão, verdade, esclarecimento e autonomia, intrinsicamente ligado às luzes, ao período de iluminação do homem no seu modo de pensar e agir (OLIVEIRA; MENEZES, 2011).

Para Kant (1996), as luzes se endereçam ao indivíduo na sua particularidade. Para tanto, é preciso ter coragem de servir do próprio entendimento, que deve estar alicerçado na razão por trazer progresso, desenvolvimento e felicidade. A educação é vista por Kant como uma arte que será melhorada no decorrer de várias gerações, possibilitando o avanço moral do ser humano e tornando a felicidade possível, apesar de obstáculos que precisam ser superados. A natureza do

⁶ De acordo com Haberman (1990), Hegel foi o primeiro filósofo a desenvolver um conceito de modernidade utilizando o conceito epocal. Ele utiliza das expressões “novos tempos” e “tempos modernos” e/ou “a época mais recente” para o ano de 1800 e os três séculos seguintes. Segundo Hegel, a descoberta do “Novo Mundo”, o Renascimento e a Reforma, os três grandes acontecimentos por volta de 1500, marcaram a transição entre Idade Média, século XVI e Idade Moderna, século XVIII. Para Hegel, os tempos modernos são caracterizados, de forma geral, por uma “estrutura de autorrelação com subjetividade, e a expressão subjetividade de acordo com Hegel implica em quatro conotações: a) individualismo, b) direito a crítica c) autonomia de agir e d) filosofia idealista” (HABERMAN, 1990, p. 27).

ser “homem que nem é bom, nem mau” possui disposições naturais que precisam ser desenvolvidas em espécie (KANT, 1996, p. 18). Assim, o motivo pelo qual o homem vive em sociedade é porque desenvolve melhor tais disposições. Não seria a vida na sociedade possível se não fosse a educação, que tem por finalidade desenvolver meios para as necessidades estabelecidas no âmbito social. Portanto, seria preciso pensar uma educação que oferecesse bases para suprir e sustentar as necessidades da sociedade e suas demandas, entre elas a fala, como meio de entendimento entre povos e identificação de nacionalidade.

Nesse sentido, Anderson (2009) afirma que a concepção de nação é concebida muito mais na língua do que no sangue, “independente da que lhe coube historicamente como língua materna” (ANDERSON, 2009, p.2 15). A língua é importante porque faz com que as pessoas se unam em torno de uma ideia de proteção, consolidando, assim, o sentimento de nacionalismo, sendo ela escolarizada, liga as pessoas aos conceitos sociais, culturais e religiosos, que a nação quer que seus cidadãos acolham.

Comenius (1592-1670), com sua obra anterior ao Iluminismo, tornou-se o primeiro pedagogo da história Ocidental, o qual marcou o surgimento da pedagogia moderna. Ele havia percebido que a língua e a aprendizagem deveriam ter caráter universal. Em sua obra *Didactica Magna* (1649), o autor traz o conceito de universalização de ensino no século XVII através de uma concepção humanística e espiritualista para formação do processo de aprendizagem da criança. Esta deveria ser pautada por uma agenda religiosa, assumindo que a religião poderia ser mais racional e não uma coisa perversa numa época conturbada, marcada por constante instabilidade política, perseguições e guerras. O século XVI assistiu a uma considerável revolução linguística: “exigia-se dos educadores o bilinguismo: o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular. A Igreja percebeu logo a importância desse conflito, exigindo, através do Concílio de Trento (1562), que as pregações ocorressem em vernáculo” (GADOTTI, 2005, p. 76). As escolas, sem exceção, deveriam cultivar as inteligências com as ciências e as artes, aperfeiçoar as línguas, formar costumes para toda a espécie de honestidade e prestar, sinceramente, culto a Deus.

Para o filósofo, as línguas deveriam ser aprendidas como um instrumento para adquirir a instrução e para comunicação com outros. Seria impossível aprender todas as línguas, mas, pelo menos as necessárias e, em alguns casos, nem mesmo aprendê-las completamente. Indicava que a língua materna deveria ser aprendida primeiro sobrepondo-se às estrangeiras. Precisariam ser instruídas mais com a prática do que por meio de regras, embora reconhecesse que as regras ajudariam no conhecimento do idioma. Segundo o autor:

Efetivamente, repetir os aspectos comuns não somente é inútil, mas é até prejudicial, pois, ao ver uma extensão e uma discordância maior do que aquela que realmente existe, a mente assusta-se. Por exemplo: ao ensinar a gramática grega, não há necessidade de repetir as definições dos nomes, dos verbos, dos casos, dos tempos etc., ou as regras sintáticas que nada tragam de novo etc., pois supõe-se que estas coisas já são sabidas. Exponham-se, portanto, apenas aquelas coisas em que a língua grega se afasta da latina, já conhecida. Então, será possível reduzir a gramática grega a algumas páginas; e tudo será mais distinto, mais fácil e mais sólido (COMENIUS, 2001, cap. XXII, p. 370).

De acordo com Comenius, o ensino do latim deveria preceder o grego, ser contextualizado, a gramática reduzida e simplificada, evitando a aprendizagem de palavras isoladas, porque, estando elas separadas, não fariam sentido. Seria preciso que as frases exprimissem os sentidos de coisas, e o ensino fosse adequado à idade das crianças, ou seja, os conteúdos de ensino deveriam respeitar a capacidade intelectual dos adolescentes para que o aprendizado fosse verdadeiro e não superficial. Ensinar Cícero e outros autores às crianças seria um exagero, uma vez que a idade mental da criança para entender essas obras ainda não estava pronta para decodificar tal conhecimento. A educação formaria, acima de tudo, um homem piedoso imbuído de valores morais.

Os valores religiosos, morais e éticos estão presentes de igual forma nas ideias de John Locke (1632-1704), médico e filósofo que conferia uma pedagogia fundamentada na experiência e na dimensão empírica, que serviria de base a todo conhecimento e, conseqüentemente, à educação. De acordo com Brum (2017), Deus ocupa papel principal na reflexão lockeana acerca do homem, seja na sua dimensão religiosa, ética, política ou científica, e está presente na experiência e na razão. Seria ele um realista, porque não é cético em relação à existência de um mundo real fora da mente humana e um homem de fé cristã, quando afirma que as verdades da revelação estão de acordo com a razão e esta deve permear o conhecimento.

Segundo Locke, o uso da linguagem consiste em sons que possibilitam o entendimento de conceitos gerais com facilidade e rapidez. São as combinações dos modos mistos de falar que nos permitem construir organização complexa de ideias produzidas pela fala. No entanto, essa construção depende das especificidades de determinada língua e nação, tendo em vista que existem palavras em um idioma que não têm correspondência em outra língua, posto que a linguagem está sujeita aos costumes e à maneira de viver de um povo, que cria meios convenientes de comunicação, o que implica uma função social da língua (LOCKE [1689], 1999)⁷.

⁷ A data entre colchetes refere-se ao ano da primeira publicação. A data entre parênteses trata-se do ano de acesso e estudo da obra usada nesta pesquisa.

De acordo com Locke, a mente é um papel em branco sem nenhuma ideia e desprovida de caracteres, que será suprida com razão e com conhecimento a partir da experiência. Todo o conhecimento está nela fundado e dela resulta fundamentalmente o próprio conhecimento, o qual está “empregado tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento”, sendo que todas as ideias derivam da sensação ou reflexão (LOCKE [1689], 1999, p. 57-58).

Em conformidade com o filósofo, a criança, desde a primeira infância, passa a adquirir seu vocabulário através das ideias particulares construídas a partir das pessoas com as quais convive. Todo indivíduo que ela conhece forma em sua mente uma imagem que representa cada ser com o qual entrou em contato de maneira particular. Com o passar do tempo, as crianças começam a associar a imagem às palavras, não num sentido geral, mas particular. O autor cita a palavra “pai” como exemplo, indicando que a criança não entende no primeiro momento o sentido geral da palavra, mas a conecta ao seu pai em particular, sendo que ela estabelece uma conexão natural entre eles. Assim, o sentido e o entendimento das ideias em geral tornam-se mais importantes do que a palavra em si.

Na obra *Some thoughts concerning education*⁸, Locke (1693) afirma que seria a educação que preencheria a criança com conhecimento e moral, cabendo ao educador a promoção desse tipo de educação por ser útil ao aluno, que poderia ser melhorado beneficiando a comunidade como um todo. Para tanto, seria necessário que a criança entendesse a utilidade do que se ensinava, servindo esse aprendizado de diferenciação, poder e vantagem sobre aqueles ainda ignorantes.

Locke (1693) situa o estudo das línguas como parte integrante do processo de educação do jovem. O aprendizado das línguas serve para as relações normais da sociedade e para a comunicação dos pensamentos da vida. Portanto, a melhor maneira de aprendê-las é por meio da conversação. A gramática tem seu lugar no aprendizado da língua, mas não seria seu estudo o ponto nevrálgico, tendo em vista que os jovens falam sua língua sem atentar para normas gramaticais mecânicas. As línguas aprendidas de cor, costume e memória passam a ser faladas na maior perfeição quando todas as regras da gramática forem totalmente esquecidas. O autor considera que a “gramática de uma língua, às vezes, deve ser estudada com muito cuidado, mais ainda por um homem adulto, quando ele se aplica criticamente à compreensão de qualquer

⁸ Alguns pensamentos sobre educação.

língua, o que raramente é assunto de qualquer um, exceto estudiosos eruditos” (LOCKE, 1693, p. 92).

Dessa forma, para Locke, a única gramática necessária seria aquela de sua própria língua e a criança não deveria se preocupar com regras desnecessárias. Assim que o aluno falasse inglês, sua língua nativa, seria hora de aprender uma outra língua, que deveria ser o francês, porque as pessoas estariam acostumadas com a forma correta para o ensino dessa língua através da conversação e não por meio de regras gramaticais. Outra justificativa dada por Locke é a de que o francês, sendo uma língua viva, seria mais usada na comunicação, por isso deveria ser primeiro aprendida em um período de até dois anos.

Os estudos do latim, segundo Locke, entrariam a seguir para completar a educação de um cavalheiro, porém questionava a real necessidade do estudo dele para todas as classes. O estudo dessa língua não teria utilidade para os homens que trabalhariam nas fábricas, por exemplo. Seria mais apropriado o ensino do cálculo e da mecânica. O ensino do latim e do grego deveria fazer parte da formação das classes em situação de poder, como forma de erudição. No entanto, o estudo deveria ser conduzido sem dores, constrangimentos ou repreensões, introduzindo-o aos poucos começando pela leitura, inserindo fábula e podendo trabalhar com tradução para o inglês. O aluno estudaria primeiro a formação dos verbos, em seguida, as declinações dos substantivos com memorização dos pronomes, que facilitariam o “conhecimento da genialidade e à maneira da língua latina” (LOCKE, 1693, p. 88).

Assim, nesse processo de educação e formação do “cavalheiro perfeito”, conhecedor de algum verso de Horácio, cabia ao professor promover o aprendizado dos alunos, facilitando o caminho para que eles pudessem seguir em frente. O professor precisa fornecer meios que requeiram a concentração dos alunos, limpando pensamentos alheios, para que o conhecimento se instale em suas cabeças. Esta deveria ser a habilidade e a arte inerentes ao mestre.

Outro pensador da educação, que remeteu aos valores morais e religiosos para o ensino, e acrescentou considerações sobre as línguas, foi Pestalozzi (1746-1827). De acordo com ele, a educação moral inspiraria na criança o amor e o respeito a Deus e à vida em sociedade. Sua pedagogia de base empirista expressava, categoricamente, que a criança não poderia aprender aquilo que estava longe de sua natureza e de seu grau de desenvolvimento, devendo haver, portanto, uma graduação na matéria de ensino para que este fosse bem-sucedido, implicava em “determinar com a máxima precisão quais noções convém às várias idades da criança para não tirar nada daquilo que ela é capaz de compreender e de não confundi-la com quanto supera a sua capacidade de entendimento” (SOËTARD, 2010, p. 56).

Para Pestalozzi, a experiência e os sentidos possibilitavam a apropriação ao conhecimento em detrimento da superficialidade das coisas, que se daria pela linguagem. Assim, percebeu que os sons precedem sempre a escrita e subordinou o ensino da leitura e da escrita ao da língua, “partindo do princípio pelo qual esta arte deve desenvolver-se segundo a lei pela qual a natureza ascende do som à palavra, e desta somente gradualmente a língua no seu complexo” (SOËTARD, 2010, p. 66).

A emissão dos sons produz letras, palavras, as quais, por sua vez, produzem falas e discursos que possibilitam a comunicação. Partindo dessa premissa, a gramática e as regras, que a norteiam, seriam uma etapa posterior ao aprendizado de um idioma. Esse pensamento está alinhado à pedagogia de Comenius. As noções adquiridas pelo idioma materno levariam a criança, desde que estivesse na idade adequada e com condições físicas e intelectuais desenvolvidas, a aprender uma língua estrangeira, assimilando a pronúncia de novos sons (SOËTARD, 2010).

Do mesmo modo, ele foi o primeiro a falar sobre uma educação popular – para os pobres – e gratuita. Em outras palavras, já havia uma percepção da necessidade de uma educação pública. Pestalozzi (2010) propôs uma educação humanística e afetiva, partindo do concreto para o abstrato, em que os valores e o desenvolvimento de habilidades importavam mais que os conteúdos. Não aplicava castigos, mas valorizava a disciplina interior como fundamental à moral protestante. Tais conspecções “alcançaram educadores de todo o mundo que passaram a adotar o método de Pestalozzi e difundiram suas ideias na Europa e na América. Froebel e Herbart estudaram a obra, cuja influência sobre a educação prussiana foi grande” (GADOTTI, 2005, p. 99).

Para Herbart (1776-1841), a educação deveria desenvolver o caráter moral por intermédio de uma instrução adequada. Influenciado em grande parte por Fichte, Kant e Pestalozzi, o modelo pedagógico de Herbart tinha como objetivo os liceus, embora houvesse pensado no sistema de educação inteiro e defendesse uma estrutura vertical que compreendia a escola elementar, a escola primária superior e o liceu. Herbart criticava o modelo pedagógico dos ginásios (liceus), uma vez que não despertava o interesse dos alunos e não contribuía para o progresso acadêmico destes. Acrescentava que o ensino das línguas antigas, grego e latim, insistia muito mais na forma e pouco nos conteúdos. Observava, ainda, que o ensino de ciências e matemática, além de ser reduzido, não era valorizado devidamente (HILGENHERGER, 2010).

Ao abrir sua escola experimental em Königsberg, Alemanha, em 1818, Herbart se dedicou a trabalhar com duas grandes áreas de aprendizagem: o ensino matemático e o poético.

Esse último inseria o ensino de línguas, que se iniciava com o estudo do clássico *Odisseia* de Homero e a exploração da literatura, primeiro a grega, depois latina” (HILGENHERGER, 2010, p. 27). Salientava que o estudo das línguas antigas não podia ser descartado, pois devia fazer parte do exercício intelectual para mentes mais sofisticadas presentes no caráter aristocrático dos liceus.

Em conformidade com Herbart, a instrução educativa, que partia de uma língua antiga, fazia um *detour*, o qual ele recomendava, vivamente, para os espíritos mais brilhantes (HILGENHERGER, 2010, p. 28), isso implica dizer que o aprofundamento, nesse tipo de educação, aplicava-se a uma elite intelectual. Como o processo educativo estaria alicerçado nos objetivos, na psicologia e na ética, o ensino, então, ampliaria os valores éticos e, principalmente, morais dos alunos. Para que a ação pedagógica se estabelecesse de forma efetiva, deveria estar orientada sob os aspectos do governo, da instrução e da disciplina. A disciplina aqui não segue o mesmo rigor tomado em Kant, que afirmava ser o fundamento primeiro da escola disciplinar, devendo ser imposta o quanto antes, pois, com o passar do tempo, essa tarefa se tornaria impossível.

Para Herbart, a disciplina atuava como modo de educar, a fim de preparar os indivíduos para o mundo. Essa premissa seria alcançada mediante persistência suave, porém constante, recebendo interferência, quando necessário, do “governo”, ou seja, um controle dos impulsos excessivos, partindo originariamente dos pais e depois dos mestres. A figura docente deveria promover aulas dinâmicas empiristas e experimentais que afastariam o tédio e promoveriam o interesse dos alunos para o estudo das matérias e de línguas.

As concepções desses autores contribuíram para o movimento das ideias pedagógicas ao lançar novos olhares e perspectivas tangentes à educação dos jovens. A instrução das línguas, direta ou indiretamente, indicara mudanças paradigmáticas sobre as disciplinas e a pedagogia das línguas. O quadro síntese desses conceitos são apresentados a seguir:

Quadro 6 – Síntese dos autores intelectuais

(continua)

Autor/Nacionalidade	Síntese
Comenius (1621-1657) (tcheco)	<ul style="list-style-type: none"> - Universalização do ensino; - Humanística e espiritualista; - Culto a Deus: valores morais; - Insere um capítulo dedicado ao estudo de línguas; - Língua materna (L1) – primeiro, mais prático e com menos regras; - Latim aprendido primeiro: contextualizado, gramática reduzida, palavras contextualizadas. - Inserção de disciplinas como música, política e economia.

(conclusão)

Autor/Nacionalidade	Síntese
Locke (1632-1704) (inglês)	<ul style="list-style-type: none"> - Mente papel em branco; - Culto a Deus: valores morais; - Sons: importância relacionada à coordenação; - A experiência traz conhecimento; - Associa imagens às palavras; - Línguas - parte integrante da educação, após educação mais elaborada; - Gramática para adultos que queiram se aprofundar nos estudos; - Francês primeiro, depois latim.
Pestalozzi (1743-1827) (suíço)	<ul style="list-style-type: none"> - Amor e respeito a Deus; educação moral; - Ensino partia do objeto simples (conhecidos) aos mais complexos (desconhecido); - Respeito à idade; - Experiência; - Sons associados a letras para a formação de palavras; - Primeiro o idioma materno para depois língua estrangeira.
Herbart (1776-1841) (alemão)	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivou os liceus; - Incorporou elementos de Pestalozzi; - O ensino do grego e latim na gramática; - Caráter moral da educação; - Línguas clássicas importante para mentes mais brilhantes, elite intelectual; - Destaque para aulas de matemática e formação científica; - Aulas dinâmicas, empiristas e experimentais para matérias e estudo de línguas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse estudo, podemos conjecturar que Comenius (2001), Locke (1693), Pestalozzi (1817) e Herbart (1806) contribuíram para uma educação que atendesse às necessidades da criança e para uma pedagogia das línguas, criticando as regras excessivas da gramática, indicando uma educação contextualizada associada à experimentação e, apesar das críticas, acrescida pela dificuldade do ensino do latim, ainda assim, reconheciam sua importância na introdução aos estudos clássicos para aqueles que desejassem uma formação erudita.

2.2 Do Clássico ao Moderno: o Ensino de Línguas na Europa no Século XIX

De acordo com Oliveira (2015), a partir do século XVI, começou-se a processar mudanças significativas no curso da história com a “formação dos Estados europeus, da revolução científica, das reformas religiosas, da colonização, da ascensão dos vernáculos, da gramatização, da escolarização, demarcando e fundamentando o conceito de modernidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 26). Essa transformação sustenta-se por palavras que simbolizam concepções de modernidade, tais como: felicidade, civilização, progresso, nação, ciências e

educação. Embora tenha surgido um movimento em direção às ideias civilizatórias, as transformações levaram tempo a se processar.

Para o sociólogo inglês Gerard Delanty (2015), a Europa se tornou uma cultura de referência a partir do final do século XVIII, atingindo sua maturidade no século XIX. “Antes de meados do século XVIII, a Europa era uma parte marginal do mundo. As civilizações da Ásia, especialmente a China, Índia e o Império Otomano eram os principais centros do mundo, que tinham seu centro de gravidade no Oceano Índico” (DELANTY, 2015, p. 19).

A história da Europa moderna foi aquela em que os movimentos da sociedade civil desempenharam um papel importante na definição e direcionamento do desenvolvimento da sociedade, o que fez com que muitos movimentos políticos poderosos se efetivassem e tivessem repercussões em outras partes do mundo. Isso levou a sociedade civil a contestar, invariavelmente, a autoridade daqueles que detinham o domínio político e econômico, e como resultado dessa politização, tornou-se difícil para qualquer centro de poder permanecer por longo tempo na Europa. Acrescente-se o fato de que havia guerras entre os vários centros de poder na busca por expansão de seus domínios, encontrando um equilíbrio com a presença da religião.

Nesse sentido, Delanty (2015) acrescenta que a própria ascensão do Cristianismo foi responsável pela ruptura com a antiguidade, pois, ao romper os laços diretos com as culturas pagãs da Grécia e de Roma, a Igreja cristã se estabeleceu como a nova, ou a moderna religião. Cortou qualquer conexão com o território, uma vez que foi considerada uma igreja universal, tornando-se a religião comum da Europa. O Cristianismo do início da Idade Média, apesar de suas divisões e disputas doutrinárias, lançou as bases para tradições comuns em toda a Europa, por exemplo, a tradição do direito romano, o latim, os nomes dos santos, a organização diocesana, a arquitetura, a arte e a música, entre outros segmentos, assumindo um papel de disputa de poder sobre o conhecimento e as ramificações do saber, incluindo o ensino das línguas clássicas.

De acordo com Aurox (1992), embora se desejasse projetar os ideais iluministas para o ensino na segunda metade do século XVI, o estudo do grego e do latim permaneceu ainda vazio, rígido, artificial e essencialmente gramatical. A mudança começou a se processar a partir das descobertas de novas terras além-mar, com o advento da exploração e colonização, que concorreu para o movimento da escrita a partir de 1447 na Europa com a utilização da imprensa. Esse fator possibilitou a gramatização dos vernáculos europeus pela multiplicação dos mesmos textos, levando a um processo de gramatização massiva das línguas do mundo, a partir das línguas grega e latina.

Para Chartier e Cavallo (1998), a invenção da imprensa permitiu a circulação dos textos numa escala antes impossível. Cada leitor podia ter acesso a um número maior de livros, que, por sua vez, poderia atingir um número maior de leitores. Além disso, a imprensa permitiu “a reprodução idêntica (ou quase, em razão das eventuais correções durante a tiragem) de um grande número de exemplares de textos, o que transforma suas próprias condições de transmissão e de recepção” (CHARTIER; CAVALLLO, 1998, p. 26).

Nesse ínterim, o estudo do latim foi adotado como modelo e transferiu-se para o ensino de outras línguas, que passaram a seguir a mesma configuração para o seu estudo. A gramática latina, utilizada como metalinguagem de aquisição linguística, tornou-se, prioritariamente, uma técnica de aprendizagem para a instrução das línguas, ao passo que o “processo de gramatização passou pelo processo de transferência de tecnologia de uma língua para outra língua” (AUROUX, 1992, p. 74).

Esse processo gramatical, acrescido do capitalismo tipográfico, favoreceu a consolidação das línguas modernas no século XVIII, uma vez que criou elementos linguísticos permanentes, de unicidade de língua, distanciando-se das falas individualizantes que havia em uma mesma região, e levou as línguas impressas a ganharem um “verniz” mais resistente ao permitir um “acesso mais direto às palavras dos antepassados do século XVII” (ANDERSON, 2009, p. 81).

Segundo Chartier (2009), a difusão e a circulação de impressos, entre 1660 e 1780, admitiram uma multiplicação e diversificação nos mecanismos de apropriação da leitura impactando as possibilidades de controle da conduta humana estabelecidos no mecanismo da fé, da doutrinação, de normas de civilidade, mas também permitiu a ampliação e acesso ao conhecimento pelas múltiplas leituras, e questionamentos de representações da verdade.

Acrescente-se o próprio fato de muito da cultura europeia ter sido transmitida por meio das traduções, inclusive, do árabe. O papel da tradução serviu não apenas para transmitir cultura, mas também transformá-la. Isso foi de extrema relevância, tendo em vista que esses aspectos da cultura europeia, apropriados pelo resto do mundo, caracterizavam-se, justamente, por uma propensão à tradução, que resultaria em interpretações distintas em diferentes lugares, tornando o papel das línguas de importância absoluta para comunicação de diversas finalidades. Com o passar do tempo, as línguas vivas, impulsionadas pelos ideais civilizatórios iluministas, perderam o caráter periférico para conquistar espaço no programa de ensino ao lado dos estudos clássicos e científicos (DELANTY, 2015).

Nesse sentido, a partir do século XVI, a latinidade emprestada às línguas foi de grande importância para o estudo de diversos idiomas pela tradução, porque a crença era a de que

bastava saber o latim para que todos os outros idiomas pudessem ser assimilados por tradução e comparação (AUROUX, 1992).

Os anos de 1750 até 1880, denominados de período clássico, possuíram uma preocupação essencial com o ensino das línguas antigas associado ao “método de tradução gramatical” ou “método clássico”, como ficou conhecido. Oriundo do latim, no início dos anos de 1500, consistia no ensino do grego e do latim pelo aprendizado de regras gramaticais primeiramente e, em seguida, traduzindo-as para o idioma nativo do aluno. Incluía, também, a depender do nível de aprendizagem dos educandos, tradução de palavras isoladas até a formação de frases e sentenças (HOWATT; WIDDOWSON, 2004).

Santos (2017) pondera que essa forma de ensino se baseava em práticas focadas na gramática e tradução, no estudo de listas de palavras, as quais deveriam ser memorizadas, “na análise minuciosa das regras, na memorização e na leitura de diálogos familiares, com a dupla finalidade de trabalhar a parte mais comunicativa da língua e inculcar valores morais a serem seguidos pelos alunos” (SANTOS, 2017, p. 42). Essas listas acabaram se tornando importantes para a construção dos primeiros dicionários de línguas.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), esse método tinha ainda por objetivo desenvolver a disciplina mental nos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar a capacidade do conhecimento literário na língua estudada. Contudo, essa pedagogia, por muito tempo aceita pelos professores da época, não se mostrava eficaz para o aprendizado das línguas clássicas. Assim, conforme Oliveira (2006), os educadores ativeram-se muito mais ao sentido formal do método focado em gramática e na memorização, na tradução de vocábulos isolados e tão fora de contexto que, dificilmente, se atingiria o fim em si, que seria a comunicação naquela língua.

Chervel (1990) afirmar que, entre os séculos XVI e XVII, a pedagogia estava, correntemente, ligada ao ensino da língua latina que, apesar de ter se tornado uma língua morta, permaneceu ainda nas academias e nas escolas com a justificativa de que esse idioma servia de exercício intelectual indispensável ao homem civilizado e, portanto, imprescindível para aprendizagem por parte dos alunos.

Consequentemente, o latim foi, então, ganhando espaço como língua internacional do Ocidente, comércio, igreja e academia. Havia, por conseguinte, naquele tempo, uma necessidade prática para o uso do latim, tendo em vista que era a “língua franca da educação nas universidades espalhadas pelo continente europeu, sendo sustentado seu uso por uma comunidade internacional da cultura e educação” (HOWATT; WIDDOWSON, 2004, p. 131).

De acordo com Anderson (2009), um dos fatores determinantes para a manutenção do latim, até então, seria que “afora sua sacralidade consistia numa língua de bilíngues”

(ANDERSON, 2009, p. 72.). Os leitores de latim se circunscreviam a uma elite letrada europeia. A grande massa da população falava uma única língua e não tinha acesso à educação formal. Porém, com a excepcional prosperidade europeia, a lógica do capitalismo apontava para saturação do mercado do latim e demandava enormes massas de monoglotas.

A partir da segunda metade do século XVI, outros idiomas das nações ocidentais passaram a assumir relevância no cenário europeu e foram vistos como possibilidades de comunicação e expressão do pensamento e, portanto, mais acessíveis. As obras poéticas e científicas de vários autores despontavam na fala local como veículo de comunicação entre as classes sociais e permitiam o entendimento mais compreensível por meio da língua do lugar em contrapartida ao latim, que estava longe de representar, culturalmente, a maioria da população desprovida, de condições mínimas de sobrevivência.

Dessa forma, a ascensão das línguas vivas fora resultante de produções literárias, visto que

Lutero, Camões, Montaigne, Cervantes e Shakespeare escreviam as suas obras-primas em alemão, português, francês, espanhol e inglês, passando essas línguas, talvez sem o suspeitarem, às respectivas cartas de maioridade cultural. O latim ia sendo pouco a pouco relegado a segundo plano, mesmo como idioma de cultura. Vez por outra, é certo, surgiam grandes obras escritas no idioma do Lácio – logo, porém, traduzidas ao vernáculo a fim de que pudessem ser realmente lidas e entendidas (CHAGAS, 1956, p. 7).

Auroux (1992) corrobora esse pensamento ao afirmar que havia, no horizonte de expectativas, a necessidade de entender o mundo e expandir os conhecimentos, que surgiam nas nações ocidentais, demandando estudos literários e científicos para promover o desenvolvimento, o progresso e a expansão comercial dos países, o que levou ao movimento em favor das línguas dessas nações.

Howatt e Widdowson (2004) afirmam que existia, no final do século XVII, um considerável interesse na construção de uma língua universal que servisse a esses propósitos antes especificados. A ideia de Lutero sobre a religião passou a ser reflexiva e postulada pelo ser humano, gerando uma revolução Protestante que destronou o latim como “língua franca” internacional, ajudando a promover uma rivalidade entre os idiomas nacionais da Europa. “A substituição do latim por uma língua universal, sem conotações nacionais ou sectárias, era filosoficamente atraente” (HOWATT; WIDDOWSON, 2004, p. 102), porque servia aos

propósitos dos missionários reformistas e possibilitaria a expansão do comércio no exterior⁹ e, além disso, ajudaria a consolidar a língua nacional em outras terras. Despontava-se, então, um mercado utilitário para línguas, relacionado com as necessidades práticas e interesses comerciais.

No século XIX, com o movimento pedagógico em favor das línguas modernas, ocorre uma mudança nos programas de ensino, que inseriram o estudo das línguas vivas no currículo, passando as universidades a lecionar nas línguas nativas, sobretudo, no movimento trazido pelas ideias iluministas, reduzindo a importância dos centros tradicionais europeus. A consolidação das línguas modernas, no currículo do ensino secundário, demandou a adoção de métodos que fossem mais apropriados à educação dos jovens. Surgia, então, o método de “tradução e gramática”, como ficou comumente conhecido.

Esse método foi originado na Alemanha por volta de 1780, consistindo basicamente no estudo de regras gramaticais, que seriam introduzidas aos poucos, uma de cada vez, com exemplos e acompanhadas por estudos de vocábulos e exercícios de tradução. Apesar de relegar o aspecto conversacional do aprendizado da língua, permitia a inserção dos alunos ao ensino literário. O enfoque recaía, portanto, na produção de texto, na habilidade de leitura e na precisão nas normas gramaticais, buscando similaridades entre a língua nativa e a língua estrangeira (HOWATT; WIDDOWSON, 2004).

Esse modelo pedagógico para o ensino de línguas consistia em ensinar uma segunda língua comparando-a com a primeira, sendo que as explicações eram dadas na língua materna. Era oferecida uma lista de palavras que os alunos precisavam memorizar, dando ênfase à questão gramatical, bem como às suas regras, para auxiliar na formação de frases com exercício de versão e tradução, como se pode perceber a seguir:

Continha exercícios de vários tipos, geralmente frases para tradução de e para a língua estrangeira, que eram outra característica nova do método de tradução gramatical. Há, é claro, outra razão para a ênfase na prática, a saber, a alta prioridade atribuída a padrões meticulosos de precisão que, além de ter um valor moral intrínseco, era um pré-requisito para passar no número crescente de exames escritos formais que cresceram durante o século XIX (HOWATT; WIDDOWSON, 2004, p. 152)¹⁰.

⁹ The protestant revolution had destroyed Latin as the international language *lingua franca* and helped to promote a rivalry between the national languages of Europe. Its replacement by a new universal language without national or sectarian overtones was philosophically attractive. (Tradução do autor).

¹⁰ It contained exercises of various kinds, typically sentences for translation into and out of the foreign language, which were another novel feature of the grammar-translation method. There is, of course, another reason for the emphasis on practice, namely the high priority attached to meticulous standards of accuracy which, as well as having an intrinsic moral value, was a prerequisite for passing the increasing number of formal written examination that grew up during the century (Tradução do autor).

Como fica evidenciado, esse método trazia uma ênfase sobre o ensino de precisão gramatical, negligenciando, porém, a língua falada. No final do século XVIII, a Alemanha era renomada pelo modelo educacional avançado e precursor do movimento reformista. Isso ajudou a popularizar esse método de ensino com as produções dos alemães Franz Ahn (1796-1865) e Heinrich Gottfried Ollendorf (1803-1865), que se tornaram reconhecidos professores e expertos no ensino de línguas, de tal modo que suas obras chegaram a ser traduzidos para vários idiomas.

Para se ter uma ideia, o livro de Ahn, *A New practical, and Easy Method* (1835)¹¹, publicado em francês, era baseado em fórmulas simples, adotando um passo de cada vez, sem muitas palavras em cada lição, mas com muita prática. Após breve introdução de pronúncia, apresentavam-se os fundamentos básicos com doze palavras, seguidas por um conjunto de sentenças a serem traduzidas para língua materna. Em seu primeiro curso, há sessenta e oito lições no espaço de apenas sessenta e seis páginas, além de um conjunto de doze áreas de vocabulário e doze páginas de diálogos fáceis (HOWATT; WIDDOWSON, 2004).

O que parece ser uma forma simplificada de ensino se tornou amplamente difundida e foi um divisor de águas para o ensino das línguas numa época em que os métodos anteriores, ditos tradicionais, já não atendiam às necessidades da sociedade, em especial, na segunda metade do século XIX, com a expansão industrial, territorial e econômica.

Contudo, o processo foi lento. Apesar desse movimento de ampliação e valorização das línguas modernas, a formalidade do ensino gramatical do latim conseguiu resistir e impor-se a todas as tentativas de reação e continuou a se alastrar a tal ponto que seu modelo se transplantou para o âmbito das línguas vernáculas de forma consistente. As humanidades clássicas contaminaram o ensino das línguas vivas utilizando uma metodologia pautada na tradução antecipada dos vocábulos seguida de memorização de regras de gramática. Essa abordagem de ensino permaneceu durante todo o século XIX, sendo utilizada pelos mestres para o estudo de línguas vivas na Europa e no Ocidente.

De acordo com Chervel e Compère (1999), um dos argumentos mais sólidos para a defesa do latim no século XIX consistia, exatamente, em realçar as vantagens intelectuais que se obtinha a partir da habilidade de se exprimir, conseguida por meio de exercícios praticados durante a instrução. O ensino do francês seria aprendido a partir do latim, pois o discurso latino se prestava ao ensino da retórica por intermédio de técnicas de ampliação. Acrescente-se o fato de que o latim conferia àqueles que o aprendiam um caráter elitista, de pertencimento a uma

¹¹ Um novo método prático e fácil.

elite intelectual, tendo em vista que, desde o século XVII, grandes nomes da literatura francesa já vinham se formando no estudo do latim, e mesmo que não o houvesse feito de bom grado, alguma familiaridade com frases e citações latinas já seriam suficientes para evidenciar diferenciação social.

Chervel (1990) acrescenta que numerosos docentes notaram, no século XIX e mesmo mais cedo, que o trabalho escolar sobre a gramática, a ortografia ou os textos clássicos criava entre os alunos um desgosto profundo e definitivo por essas matérias. O ódio pela literatura antiga, por vezes, viria daí, a tal ponto que “eles olhariam como um suplício retornar aos autores gregos e latinos” (CHERVEL, 1990, p. 212). O ensino escolarizado, no entanto, não estava acessível a todos e havia um programa de ensino distinto para as diferentes classes sociais, variando conforme a idade.

A esse respeito, Goodson (2011) afirma que em 1868:

A escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esses, o currículo tinha orientação menos clássica e já uma tanta prática. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes” (GOODSON, 2011, p. 34).

Visando atender a essas demandas educacionais, a sala de aula passou, então, a sistematizar o modelo de ensino com horários, aulas compartimentalizadas e conteúdos programáticos. Esse saber amparado pelas Universidades de Cambridge e Oxford, na Inglaterra, por exemplo, buscou organizar as matérias de ensino, orientando o processo da educação secundária e acabando por enrijecer o currículo. Assim, o programa de ensino ainda continuou a atuar como mecanismo de diferenciação social, acarretando a necessidade de elaboração de livros para os alunos e a ampliação do mercado editorial (GOODSON 2011; HOWATT; WIDDOWSON, 2004).

De acordo com Oliveira (2006), os compêndios de línguas, publicados usando o método de tradução gramatical, embora fossem utilizados, sobretudo, pelas escolas ginasiais alemãs, popularizaram-se em toda Europa e Ocidente. Mesmo com o descrédito das instituições oficiais de ensino, há evidência de que um “mercado utilitário” para os compêndios de línguas de fato existiu e chegou ao Brasil, uma vez que as publicações dos “autores alemães Franz Ahn (1796-1865) e H.G. Ollendorff (1803-1865), cujos métodos, escritos nas principais línguas europeias,

foram inúmeras vezes reeditados em quase todo mundo”, passaram a ter ampla aceitação no mercado editorial (OLIVEIRA, 2006, p. 300).

Ainda nesse sentido, Gomes (2015) salienta que, mesmo com a imposição do método direto, a gramática e a tradução ainda estava presente nos livros, nas práticas e, até mesmo, em algumas orientações colocadas na própria lei de 1931, quando a reforma do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, instituiu o método direto para o ensino das línguas vivas no programa de ensino do país¹².

Figura 1 – Anúncio de curso de língua estrangeira



Fonte: Extraído do Jornal do Aracaju, edição 370 (23 de abril de 1873).

¹² A Reforma Francisco Campos engloba regulamentações sobre o ensino presentes nos Decreto 19.850 – de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil. Além do Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. Essa lei é constituída por vários documentos e abrange as esferas da educação secundária, comercial e superior (GOMES, 1931, p. 68-69).

Figura 2 – Anúncio de cursos de línguas utilizando o método de Ahn

Acham-se á venda nas principaes livrarias do Imperio:		
BARTH, tabellas chronolo- gicas	800	
GRUBER, a lingua allemã, vol. I	12000	
GRUBER, idem, idem, vol. II.	12000	
GRUBER, ensino pratico de aprender a lingua ingle- za vol. I	12000	
GRUBER, idem, idem, vol. II	12000	
GRUBER, dei portugiesische Sprache, vol. I	12000	
GRUBER, idem, idem, vol. II.	12000	
GRUBER, ensino pratico de aprender a lingua fran- ceza, vol I	12000	
GRUBER, idem, idem, vol. II	12000	
Jahn, collecção de 520 pro- blemas arithmeticos en- cad.	12200	

Fonte: Jornal do Aracaju, edição 317 (16 de outubro de 1872).

O método de Franz Ahn se popularizou no Brasil por meio das editoras que divulgavam a aprendizagem de línguas nos jornais. O anúncio da editora Grauber, localizada na Travessa do Desterro, na Lapa no Rio de Janeiro, prometia aprendizado de inglês, francês e alemão em

até seis meses, de modo fácil, agradável e solicitava que os compêndios fossem adotados nas escolas.

O fato é que o modelo de ensino, herdado das línguas clássicas, mostrava-se hegemônico e disposto a permanecer no programa de ensino, embora novos caminhos para as práticas pedagógicas resultassem em maiores transformações no século XIX. No Brasil, porém, mudanças significativas na educação começaram a se processar no século XVIII, com a reforma de Sebastião José de Carvalho e Melo, como veremos na seção a seguir.

2.3 A Ilustração pelas línguas nos relatos sobre um déspota insuflado pela filosofia das luzes: o Marquês de Pombal

O português Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1872), ou Marquês de Pombal, como ficou conhecido, foi uma figura importante e central na transformação da educação tanto de Portugal quanto do Brasil. Déspota, iluminado para alguns e sanguinário para outros, insuflado pelas filosofias das luzes do século XVIII, tornou-se Secretário de Estado do Reino no reinado de D. José I entre 1750 e 1777, atuando primeiro como Secretário dos Negócios Estrangeiros e da Guerra (1750), posteriormente, foi Secretário de Negócios do Reino em (1755). Defendeu uma forma de governo que aumentasse a centralização do papel do Rei. Foi um executante da política régia e entendia que, para manter o respeito recíproco entre vassalos e soberanos, seria preciso que esse princípio estivesse assentado na autoridade do soberano. Inspirado no absolutismo esclarecido de Luís XIV da França, “Pombal jamais ultrapassou a fronteira do poder que lhe foi concedido e que se manteve fiel ao espírito das leis que nortearam sua ação política” (VERÍSSIMO, 1982, p. 63).

Visando utilizar os estudos científicos como condição de desenvolver Portugal e suas colônias, o Alvará de 1759 do Marquês de Pombal, registrado no livro I do Registro das Ordens expedidas para a reforma e restauração dos Estudos do Reino e seus Domínios, condenava a educação jesuítica, essencialmente, gramatical e destituída das verdades do mundo, indicando mudança de paradigma ao destacar a importância científica para a prosperidade do reino. Segundo Pombal, da “cultura das Sciencias dependia a felicidade da Monarchia”. A ciência seria a base para conservação da religião, da justiça e da igualdade. Por essa razão, as ciências deveriam ser o objeto mais digno de cuidado. Dessa forma, as aulas deveriam estar baseadas nas “evidencias das mais sólidas verdades” e mais de acordo com as tendências adotadas em todas “Nações civilizadas” (BRASIL, 1830, p. 673).

O discurso da legislação pombalina, que primava pelo desenvolvimento de Portugal, sustentava-se a premissa de promover uma desejada nobreza militar, aumento do lucro oriundo de transações comerciais, promoção de mudanças estruturais na educação para o projeto de civilidade e riqueza em fina sintonia com as demandas do século das luzes. Nesse contexto, as aulas de Comércio, Matemática e o ensino das línguas vivas, especialmente o francês, que tinha mais destaque, seguido do inglês, justificavam-se como um meio de acesso ao saber científico mais depurado da época, uma vez que os compêndios e as referências no quesito estavam escritos, em sua maioria, nessas línguas que assumiram caráter utilitário para os marinheiros, comerciantes e relações comerciais com outros países. Nesse sentido, pode-se conjecturar que havia uma intrínseca relação entre o ensino das línguas vivas e a instrução comercial no programa de instrução de Pombal (OLIVEIRA, 2006).

Na realidade, antes do período pombalino, durante o reinado de D. João V (1707-1750), alguns intelectuais portugueses já defendiam a utilidade das línguas vivas na formação da juventude contra o caráter ornamental das línguas clássicas, incompatível com um século de progresso material.

No século XVII, tanto Portugal quanto toda Europa consumiam obras de intelectuais que anunciavam ideias novas de pensadores como Newton, Descartes e Locke. Essas personalidades, que durante aquele século conseguiam romper com velhas tradições de autoridade aristotélica ou bíblica, passaram a promover concepções de mundo utilitárias fundamentadas na razão e na experiência científica. Newton trouxe as leis fundamentais que regem o movimento na terra e no ar e fundamentou a matemática clássica, sendo considerado pela Royal Society, fundada em 1660, um dos cientistas de maior impacto na história da ciência. Locke teorizou que a natureza humana pode ser estudada e explicada. A contribuição de Descartes se baseou em “assegurar que as ideias têm de ser analisadas sem noções preconcebidas como liberdade e sem dependência ou direção da autoridade estabelecida” e alimentaram o desejo de mudança de alguns intelectuais portugueses (MAXWELL, 2001, p. 27)¹³.

Em Portugal, entre os trabalhos mais importantes que emergiram desta escola de pensamento há que distinguir: a obra de Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), que procurou adaptar a Portugal algumas das teorias de Locke; os escritos do Dr. Jacob de Castro Sarmiento (1692-1762), um cristão-novo, que divulgou as ideias de Newton em Portugal e os trabalhos do Dr. Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1782), também ele cristão-novo e uma das relações de Pombal durante a estada deste em Viena (MAXWELL, 2001, p. 27).

¹³ Para mais informações sobre Pombal, ver: MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Esses autores portugueses, ao se apropriarem das concepções de obras, as quais traziam concepções modernas em segmentos diversos da vida social, científica, política e econômica, produziram uma literatura que promoveu mudanças nas relações e percepções do mundo à sua volta e trouxe alternativa ao poder absoluto da religião, culminando com estrangulamento da ordem jesuítica tanto em Portugal como no Brasil, visto que os jesuítas se colocavam como empecilho ao projeto do Marquês e, por isso, foram expulsos, acusados como responsáveis por toda a treva que assolava Portugal.

A Companhia de Jesus, ordem religiosa contrarreformista criada por Inácio de Loyola, optou pela preservação do pensamento tradicional, expresso na doutrina aristotélico-tomista e mobilizava instrumentos da inquisição e a *Ratio Studiorum*¹⁴. Para consolidação desse determinado objetivo, promovia uma contraposição a grupos sociais que pensavam e desenvolviam a pesquisa de forma autônoma. Esse controle eclesiástico se expandiu para além da sociedade, exercendo controle sobre a Universidade de Coimbra, que permaneceu com seu *modus operandi* tradicional. Naquele contexto, a Companhia de Jesus conseguiu se impor e desfrutar de um poder efetivo, absorvente e indisfarçável, tomando atitudes ostensivas. Estava presente nas decisões do Estado, nas ações dos monarcas, no destino dos povos e foi responsável por manter Portugal alheio à revolução intelectual e cultural que varreu a Europa entre os séculos XVI e XVII, afetando também, invariavelmente, suas colônias (SCHWARTZMAN; PAIM, 1976).

Embora os jesuítas tenham promovido uma contrarreforma baseada em valores tradicionais, Maxwell (2001) considera que a Ordem religiosa possuía um conhecimento pedagógico e científico e tinha intenções sobre a economia e a política, citando como exemplos: a criação de companhias de comércio e a administração de mão de obra indígena no trabalho em aldeias do Pará e Maranhão, que os levaram a ampliar o capital econômico e seu poder político na Colônia.

A Ordem religiosa, com forte influência na Corte, expandiu seu sistema religioso pelo Brasil através das Missões na América e Oriente por mais de duzentos anos. Possuíam ascendência em todos os níveis, fossem eles culturais, monárquicos, religiosos e políticos, o que fez com que despertasse o descontentamento dos governantes e de outras instituições religiosas do clero secular, entre elas os oratorianos, que, na figura do mais influente de todos,

¹⁴ Publicado pela Companhia de Jesus em janeiro de 1599, especifica que a Retórica deve dar conta de três coisas essenciais que, então, resumem e normalizam toda a educação, os “preceitos”, o “estilo” e a “erudição”. Para tal fim, recuperaram as autoridades antigas, principalmente, as *Partições oratórias* e o *De oratore*, de Cícero, a *Retórica para Herênio*, do Anônimo, então atribuída a Cícero, e a *Instituição oratória*, de Quintiliano, as quais fornecem regras ou preceitos de eloquência (HANSEN, 2010, p. 26).

o pedagogo lisboeta Luís Antônio Verney (1713-1792), defendia o método experimental, posicionava-se contra argumentação baseada em autoritarismo e considerava que a gramática deveria ser ensinada em língua portuguesa e não em latim. Essas ideias ficaram conhecidas em sua obra *Verdadeiro Método de Estudar* e acabou por colocar em questão o modo de ensino jesuítico (MAXWELL, 2001).

Publicada na cidade de Nápoles em 1746, foi escrita na forma de dezesseis cartas e publicada em dois volumes. Sua obra versa desde estudos linguísticos, literários, filosóficos, médicos, jurídicos, teológicos até direito canônico. Segundo Verney (1991, p. 86), a verdade da ciência precisa ser clara e explicada com palavras absolutamente necessárias, sendo que “o primeiro postulado que se põe no princípio dos tratados modernos é que o leitor se dispa de todo o gênero de prejuízos e paixões, e que examine as razões como merecem”. Esse pensamento foi estendido às línguas. Para Verney (1991), a força da eloquência e a elegância da língua consistia em explicar-se bem, de forma simples e natural, mas para que isso acontecesse seria preciso primeiro saber falar bem seu idioma e dominar a arte da retórica. Aqueles ignorantes na sua própria língua não saberiam proferir um discurso lógico harmonioso, agradável e persuasivo em matéria alguma. Por essa razão, primeiro carecia ser aprendida a gramática vulgar para depois introduzir o estudo do latim. Quando o estudante conhecesse a Retórica, poderia empregar-se em compor orações do latim, ou traduzir as orações que compôs em português para o latim, ou mesmo, criar outras novas para o exercício de tradução. “Àqueles, que já soubessem o português e entendessem bem o latim, deveria ser recomendada a leitura dos livros *De Oratore* de Cicero, e *Orator ad Brutum*, como também o *De Oratoriis Partitionibus*” (VERNEY, 1991, p. 114).

O oratoriano aconselhava ainda que a língua italiana deveria ser aprendida, pois considerava ser esta a língua mais bela e harmônica para a eloquência depois da latina e daria acesso às famosas obras traduzidas dos antigos oradores gregos e romanos feitas por homens insígnies. Também serviria para ler as obras produzidas pelos italianos de expressão nos tempos modernos. Verney acrescentava que o estudo de línguas era importante, dado que havia um número significativo de excelentes obras produzidas nas línguas vulgares escrita “por homens que trataram as ciências, mas principalmente todas as partes da melhor Filosofia, com tal clareza, propriedade e método, que envergonham os filósofos da Escola, os quais empregando toda a sua vida nela, explicam-se muito mal” (VERNEY, 1991, p. 121).

O autor criticava o aprendizado deficiente e a falta de atividades práticas para o exercício de línguas, afirmava que os alunos não sabiam falar o latim, posto que memorizavam alguns versinhos recitados de modo sofrível, e não poupava os religiosos nesse ínterim: “aquele

*tandem, item, a parte rei, cum hoc quod, hoc unum, est*¹⁵, e outras palavras, são mui frequentes nos seus discursos e também seus textos da Escritura e seus versinhos latinos” (VERNEY, 1991, p. 89). Segundo ele, os mesmos versos eram usados em todas as conversações para impressionar mulheres e idiotas no intuito de ganhar fama. Como não sabiam a língua latina, achavam tudo um espetáculo.

Assim, o pensamento do oratoriano contribuiu para enfraquecer a ordem jesuítica, dando fundamentos racionais e ideológicos para pavimentar o caminho das reformas pombalinas que se seguiram. Pombal, que via na Ordem um empecilho à promoção de sua política de reformas iluminista e mercantilista, promoveu ações para diminuir o poder da Companhia, aproveitou-se das Bulas Papais de 1741, que proibiam os missionários de continuarem com suas atividades eclesiásticas e mercantilistas, e acabou por expulsar os jesuítas de terras brasileiras em 1759, empreendendo uma campanha militar para retirar os jesuítas do Sul do Brasil, pondo seus planos em ação na Colônia.

Embora Maxwell (2001) afirme que o povo brasileiro estivesse muito pouco preparado para colocar em prática todas as reformas propostas por Pombal, essas foram implementadas e “coube aos magnatas locais e os homens de negócios ao serviço das agências governamentais com uma determinação que por vezes atingia o limite da razoabilidade”, as cobranças de dízimos das capitanias e outros impostos (MAXWELL, 2001, p. 173). A prioridade era proteger e desenvolver o potencial econômico do Brasil, mantendo, porém, os benefícios oriundos do comércio concentrado nas mãos de Portugal.

De acordo com Oliveira *et al.* (2010), a primeira peça legislativa, que trata sobre o ensino de línguas nas reformas pombalinas no Brasil, foi a Lei do Diretório, expedida em 1757, ratificada, posteriormente, pelo Alvará de 27 de agosto de 1758. Essa lei, concebida, inicialmente, para os Estados do Grão-Pará e Maranhão, estendeu-se a todas as colônias de Portugal. Nesse documento, estão imbricadas a cristalização da retórica de Pombal, dos ideários civilizatórios iluministas, de uma Europa civilizada contrapondo a pedagogia jesuítica, “o regalismo, o Estado absolutista, a fé cristã, a moderna pedagogia, da qual um dos laços principais é a suavidade do método, em contraste com os castigos e os rigores do ensino tradicional; e finalmente a autoconsciência histórica” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 52), reavivada nos tempos das grandes navegações do século XVI.

Embora a Lei do Diretório possuísse caráter político-econômico, pois visava o incremento do comércio pelo sertão e lucro para a fazenda Real, contribuiu, decisivamente, para

¹⁵ Enfim, novamente, do ponto de vista da coisa, com o fato de que, esta é.

consolidação da língua portuguesa, tanto em Portugal quanto na colônia brasileira, quando inseriu o catecismo como elemento de escolarização do ensino de primeiras letras, incorporando o quadro de sílabas, alfabeto e ensino de orações da fé católica, o que permitiu disseminar o idioma português (OLIVEIRA *et al.*, 2010).

Assim, podemos afirmar que Pombal promoveu mudanças significativas na educação. Iniciou uma reforma pedagógica na instrução pública, começando pela valorização da língua portuguesa tanto na corte quanto na colônia brasileira, e investiu no ensino das línguas vivas como instrumento de acesso ao século das luzes, contribuindo muito para toda a remodelação do sistema educacional, com a regulamentação de horas de estudo, por exemplo, e a institucionalização da profissão docente, instituindo os concursos públicos. Essas ações visavam resolver a questão do número reduzido de súditos que possuíam o conhecimento rudimentar para idiomas e leitura de obras científicas modernas naquela época.

Outro fator, para inserção das línguas vivas no sistema de ensino da instrução militar, significava que incorporando-as ao programa de estudos colocava o país em consonância com outras nações desenvolvidas, possibilitando o entendimento e a troca de experiências e transações comerciais. Pombal não eliminou o ensino das línguas clássicas como o latim e o grego, mas reduziu a importância dessas aulas, retirou alguns livros de circulação e inseriu outros considerados mais apropriados.

O Programa de Ensino de 1761 do Colégio Real dos Nobres, no título VI, intitulado *Dos Collegiaes*, artigo 10, indica que as conversações familiares seriam sempre na língua portuguesa, francesa, italiana, e também inglesa, ou como os Colegiais achassem que fosse mais condizente com os diferentes gênios e aplicações que cada um deles fizesse para essas línguas vivas. “Não poderiam, porém, nunca conversar em Latim, por ser o uso familiar desta língua morta mais própria para os ensinar a barbarizar, do que para lhes facilitar o conhecimento da mesma” (BRASIL, 1830, p. 779).

Nessa trilha de proposições, nota-se um enfoque considerável no estudo de línguas, trazendo orientação quanto ao seu uso, até mesmo, fora das instituições escolares. Notamos que a intenção do Marquês seria a preocupação com a integração mercantilista e acesso ao conhecimento científico que viria através das línguas. Esse modelo de ensino atingiria apenas uma parcela mínima da sociedade da época, visto que a maioria da população não tinha acesso ao conhecimento formal. Em relação ao programa de ensino, inseria Matemática e Física, bem como as disciplinas de humanidades.

Ainda sobre o ensino de línguas, o método prescrevia o uso de exercícios práticos de “viva voz”, devendo ser poupadas, em seus excessos, as explicações gramaticais, e os mestres

não deveriam carregar seus discípulos com “multidão de preceitos desnecessários em línguas que são vivas, e que se aprendem muito mais facilmente, e melhor, lendo, conferindo e exercitando em repetidas práticas” (BRASIL, 1830, p. 782). Essas orientações a respeito das línguas permaneceram no século seguinte, quando desponta com maior intensidade a instrução voltada ao discurso das luzes, a ilustração e a civilização.

O fato é que as mudanças para a instrução pública, orquestradas por Pombal, ainda que promovessem mudanças que visavam a aumentar o poder da metrópole, colocaram também o Brasil Colônia no plano de acesso a transformações no seu programa de instrução pública, embora para fins comerciais e lucrativos sob o domínio da Metrópole.

Em contrapartida, “a dependência de Portugal em relação ao Brasil tornara-se tão aguda no decorrer do século XVIII” (MAXWELL, 2001, p. 32), que acabou com a eventual transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808.

2.4 Da Europa para o Brasil: as línguas na instrução pública do Império nos registros historiográficos

A abertura dos portos às nações amigas canalizou para o Brasil uma corrente de imigração, fraca em número, é verdade, mas considerável pelo mérito e pelo saber. As explorações científicas dos sábios viajantes, sua admiração por tudo o que viam nesse território maravilhoso, até então fechado ao resto do mundo, revelado aos olhos da civilização, despertavam no espírito nacional o verdadeiro amor à pátria. O que olhávamos, até então, com uma certa indiferença, adquiriu, de repente, um alto valor, pela estima que dela faziam os estrangeiros, e nisso descobriram-se poderosos elementos de vitalidade autônoma (ALMEIDA, 2000, p. 65).

A adjetivação às terras brasileira, constante na epígrafe de Almeida (2000), enuncia uma mudança na relação do povo brasileiro com a ideia de pátria após a chegada dos povos além-mar, que se intensificou com a abertura dos portos em 1808, trazendo um movimento migratório, circulação de bens e produtos, fatores que implicavam a necessidade de pessoas qualificadas e, portanto, de adequar a escolarização para atender a essa nova realidade.

Essa abertura foi resultado da vinda da família real para o Brasil em 1808, que estabeleceu uma nova fase na formação do país e demandou mudanças estruturais significativas na economia, na segurança, na educação e na cultura. Foram inaugurados o Teatro Real São João, a Biblioteca Pública, o Museu Nacional e o Salão Nacional de Belas-Artes, além da criação do horto real, a contratação de técnicos estrangeiros para pesquisas minerais e a

implantação de uma imprensa (Imprensa Régia), na qual seria publicado o primeiro jornal do País, intitulado “A Gazeta do Rio de Janeiro” (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Oliveira (2006), o ideal de nação seria consolidado com a unificação da língua portuguesa no vasto território, contribuindo para a manutenção do domínio lusitano. A abertura dos portos às nações estrangeiras demandava conhecimento de línguas para o comércio e relações internacionais. Assim, as línguas vivas assumem expressiva finalidade instrumental e utilitária durante os anos correspondentes ao Brasil colonial de 1807 passando pelo reinado até 1837, uma vez que o estudo desses idiomas seria necessário para o acesso ao conhecimento científico da época em que os compêndios eram, em sua maioria, escritos em francês ou inglês e seriam “utilizados nos cursos Médico-Cirúrgicos, nas aulas de Comércio e Agricultura, ou nos cursos jurídicos, centros formadores da sociedade civil ou de uma elite local” (OLIVEIRA, 2006, p. 343).

Acrescente-se, também, o fato de ter havido o bloqueio continental imposto por Napoleão Bonaparte em 1806, impedindo o acesso dos navios britânicos e irlandeses aos portos sob domínio do Império francês. Como consequência, especialmente, os ingleses precisavam expandir seu comércio para outros países como forma de sobrevivência, o que levou a língua inglesa a adquirir um caráter utilitário (OLIVEIRA, 2006).

A consolidação do ensino de inglês no Brasil, porém, não foi fácil. De acordo com Santos (2017), era difícil para o inglês romper com o domínio francês no que se refere à cultura e à educação nas faculdades, porque a resistência foi grande. “No século XIX, a língua francesa tinha seu *status* assegurado, sendo reconhecida como língua de acesso ao conhecimento e à cultura, o que fez com que o ensino deste idioma não precisasse de maiores explicações e justificativas” (SANTOS, 2017, p. 71). Por outro lado, o inglês, embora fosse útil, principalmente nas transações comerciais, disputava com o francês um espaço na educação. Havia uma soberania francesa, já que as obras sobre educação em todas as áreas eram majoritariamente francesas, lançando o inglês numa árdua batalha pela inserção nos estudos. Mesmo com a vinda da família real para o Brasil e as regalias da Inglaterra, juntamente com a repulsa a tudo que era da França, o francês ainda preservava maior terreno aqui e foi difícil conquistar um espaço, que só foi mais perceptível com a abertura do colégio de Pedro II, a partir de 1838.

A presença inglesa em terras brasileiras no século XIX, no entanto, contribuiu significativamente para a consolidação não só da independência do país em relação a Portugal, mas também expandiu essa participação, exercendo um papel importante para além do campo político, social e econômico com ecos na educação. De acordo com Pereira (2005), essa posição

de destaque aconteceu a partir da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, devido aos conflitos envolvendo a França napoleônica, que seguia seu movimento expansionista orquestrado por Bonaparte em Portugal, o que havia levado D. João VI a transferir estrategicamente a sede da Corte para o Brasil com ajuda dos ingleses, que viram “com grande entusiasmo a possibilidade de novos mercados nas colônias portuguesas” (PEREIRA, 2005, p. 14).

Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras e as primeiras lições de inglês em Portugal e suas colônias foram incentivadas visando ao aumento de lucros oriundos de transações comerciais, resultantes das ações reformistas. Essas relações comerciais levaram a estabelecer políticas de expansão para o mercado de línguas (TELES, 2019).

Nesse sentido, os compêndios assumiram um papel de destaque na difusão da língua inglesa contra o francês. Ao analisar os compêndios de língua inglesa do século XIX, Santos (2017) afirma que os autores se utilizavam dos prefácios para convencer a população da importância do inglês e enunciavam as belezas do idioma, a importância para a comunicação, comércio e literatura, como tentativa de persuadir acerca da necessidade de estudar aquela língua, embora reconhecessem a relevância do francês.

O excerto retirado da nota ao público de Vicente do Amaral, da 5ª edição da *Grammatica Ingleza*, de autoria de Antonio Franco da Costa Meirelles, publicada em 1863, utilizada no ensino de língua inglesa no Atheneu Sergipense em 1879, serve de exemplo:

Quando se attenta na importancia, dia a dia crescente, desse bello idioma, rico, energico e viril e altamente philosophico, de conhecimento imprescindivel hoje em todas as relações da vida social e tão largamente disseminado, por todos os recantos do globo, que se póde quasi afirmar o mais falado no actual momento, pois o empregam como lingua habitual 111 milhões de homens, espalhados pelo Reino Unido, por suas colonias e na America do Norte... (AMARAL, 1863, p. V *apud* SILVA, 2017, p. 13).

A Grã-Bretanha, à época, vista como um país progressista teológica, industrial e intelectualmente, constituía-se num reino que desafiava os conceitos de divindade e abraçava novas ideias de progresso. Os britânicos eram considerados uma nação de intelectuais, de hábitos excêntricos, dos quais se poderia esperar novas ideias desafiadoras no campo da religião e da filosofia, inicialmente.

A Inglaterra possuía grandes nomes, cujas obras contribuíram para a difusão de sua cultura. As concepções de Francis Bacon, considerado o pai da ciência moderna, da filosofia pragmática na obra de John Locke e, mais tarde, do filósofo David Hume, com seu ceticismo filosófico e empirismo radical, continuaram a atrair o interesse de estrangeiros (HOWATT;

WIDDOWSON, 2004) e deram lucros resultantes do trânsito cultural com adoção, pelas escolas superiores, de livros britânicos, fossem estes traduzidos, ou originais, sobre pensadores ingleses, a exemplo, de Stuart Mill e George Gordon Byron, entre outros autores estudados nas Academias de Direito de Olinda e São Paulo.

Embora o ensino do francês e do latim fosse preponderante e concorrido, nomes ilustrados da sociedade brasileira tiveram suas concepções de educação, baseadas em obras inglesas, tais como Sílvio Romero, que estudou Herbert Spencer; Euclides da Cunha, que estudou Thomas Carlyle; e Machado de Assis, que assimilou o humor britânico (FREYRE, 1977). O livro *Dom Casmurro*, do próprio Machado de Assis, escrito em 1899, revela-nos a presença do estudo das línguas na construção do saber intelectual, ao lado do doméstico na personagem Capitu.

No colégio onde, desde os sete anos, aprendera a ler, escrever e contar, francês, doutrina e obras de agulha, não aprendeu, por exemplo, a fazer renda; por isso mesmo, quis que prima Justina lhe ensinasse. Se não estudou latim com o Padre Cabral foi porque o padre, depois de lhe propor gracejando, acabou dizendo que latim não era língua de meninas. Capitu confessou-me um dia que esta razão acentuou nela o desejo de saber. Em compensação, quis aprender inglês com um velho professor amigo do pai e parceiro deste ao solo, mas não foi adiante. Tio Cosme ensinou-lhe gamão (ASSIS, 2007, p. 46).

Ao se referir ao estudo de línguas na sua obra, Machado de Assis nos revela dados acerca de um tempo em que a aprendizagem estava presente nos planos de estudos do programa de ensino, tendo os países da Europa como exemplo de nações civilizadas e referência para o Brasil. Foi nesse contexto de conflitos políticos entre Portugal e França e de relações políticas, econômicas, culturais e comerciais com a Inglaterra que o ensino das línguas vivas foi regulamentado no Brasil (OLIVEIRA, 2006).

Essa nova realidade passou a exigir uma mão de obra especializada, e a educação deveria responder a essa necessidade. Para tanto, medidas importantes foram tomadas: a administração dos professores passou a ser “realizada através de concurso público, a definição de cadeiras a serem cursadas, além do estabelecimento de suas cargas horárias” (GOMES, 2015, p. 41).

A Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809, criou, no Rio de Janeiro, cadeiras de Aritmética, Álgebra e Geometria, Inglês e Francês. As matérias exatas deveriam se constituir de uma das primeiras instruções da mocidade; as cadeiras de Inglês e Francês ressaltavam a utilidade prática das línguas vivas por serem de grande serventia para o Estado e aumento da prosperidade da instrução pública, indicando, ainda, como o estudo deveria ser conduzido.

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à materia do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronunciação das expressões, e das vozes das repectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegancia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se proferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos do seculo de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos (BRASIL, 1809, p. 28).

O modelo adotado para o ensino de línguas vivas seguia as orientações estabelecidas e praticadas para o latim. Oliveira (2015) considera que essa proposta adotada para o ensino de línguas, tomando os clássicos como referência, indica uma espécie de abordagem estética ou literária que poderia ser alcançada por meio de preceptores estrangeiros vindos da Europa que anunciavam seus préstimos nos jornais e propunham-se ao ensino particular de famílias mais abastadas. O ensino de caráter instrumental era feito como a maioria dos compêndios em francês ou inglês, sendo que “o conhecimento dessas línguas daria acesso às informações científicas e produção intelectual das nações cultas da Europa” (OLIVEIRA, 2015, p. 43).

Consoante Santos (2017), os compêndios, desde o século XVI, estavam imbuídos de valores éticos e morais que seriam trabalhados com os alunos a fim de transmitir e inculcar tais valores considerados fundamentais para educação da mocidade. Esses conteúdos de ensino tanto estavam presentes nos compêndios das línguas vivas quanto nos compêndios de latim. Essa prática norteou toda a produção de gramáticas para o ensino de línguas do século XVI ao XIX, “já que, ao final dos compêndios, era comum a existência de uma coletânea de diálogos familiares, com o objetivo de promover mais prática na língua alvo e oportunizar que os valores morais pudessem ser inculcados na juventude” (SANTOS, 2017, p. 51).

Embora se percebesse uma crescente preocupação com o ensino de línguas no Brasil, não havia, de fato, um sistema de ensino organizado, o que impactava, negativamente, a educação do País. As aulas continuavam avulsas e espalhadas pelas províncias em um país continental com problemas diversos, que não podiam ser resolvidos a tempo pela metrópole. Na tentativa de solucionar essa situação, foi publicado o Ato Adicional da Constituição do Império em 12 de agosto de 1834, o qual transferiu para as províncias brasileiras a função de legislar sobre a instrução pública para que estas buscassem uma identidade própria na condução do ensino. O relatório do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, apresentado

ao presidente da República dos Estados do Brasil, Dr. João Barbalho Ushoa Cavalcanti, em maio de 1891, criticou a educação no período monárquico. Segundo o relatório, o ensino durante o regime imperial foi de completo abandono e atraso conforme consta-se a seguir:

O antigo regimen monarchico delle descurou de modo sensível a ponto de podermos asseverar que, longe de progredir, em certo sentido, temos retrogradado. Esse descuroamento se agrava, e compulsados os últimos relatórios do extinto império, mostram elles todos o conhecimento de tão infeliz verdade. [...] por tal forma estão fora de duvida o atrazo e a insufficiencia do nosso ensino primário, assim como a necessidade de prover a instrucção profissional, a remediar não só a má organização dos estudos secundários, mas ainda os defeitos que se introduzirem no regimen dos cursos superiores, que escusado é deter-me em manifestar-vos quanto urge attender a este importante assunto a que se ligam os mais vitaes interesse do Brazil (BRAZIL, 1891, p. 11).

O Ministro ressaltou que o ensino primário, secundário e superior não se desenvolveu de forma satisfatória devido aos desmandos, aos abusos de funcionários, que solicitavam licenças em excesso, e à falta de organização da instrução, tornando a educação onerosa para o governo. “Essa reforma constitucional, todavia, provocou incertezas quanto à extensão das próprias atribuições e levou as assembleias locais a invadir a área de competência dos poderes gerais” (HAIDAR, 2008, p. 23).

Estava claro que, para o Brasil alcançar a civilização tão almejada, precisava desenvolver políticas públicas voltadas para o aparelhamento das escolas, tanto primária quanto secundária e superior, com a organização do sistema de ensino tanto da metrópole quanto das províncias espalhadas pelo Império. Para atingir esse objetivo, a educação dos países avançados deveria ser tomada como exemplo. Todavia, o Brasil, maiormente, na primeira metade do século XIX, estava longe de ver esses anseios concretizados, e as ciências patinavam com a falta de recursos, dependendo da importação de instrumentos de laboratório e compêndios para que os lentes pudessem desenvolver aulas adequadas e eficientes.

O Brasil dependia das ciências produzidas, em especial, na França e na Inglaterra, países que vinham travando lutas para expandir seus domínios e conquistar novos mercados. A Inglaterra, por exemplo, em contrapartida ao movimento francês de educação, procurou meios de se inserir também como nação-modelo, tendo na economia sua justificativa. Em 1827, Guilherme Paulo Tilbury, que escreveu o compêndio a *Arte Inglesa*, ponderava que o inglês deveria se apresentar como o antídoto contra o veneno francês. Embora reconhecesse a importância da França na Europa ao lado da Inglaterra, justificava o estudo da língua inglesa, já que seria a Inglaterra o país que possuía superioridade marítima. Sendo os ingleses os

principais fregueses no Brasil, afirmava a importância do estudo da literatura britânica, que produziu “principalmente as obras de “Sciencias Moraes” e de Política “em que se aprende a distinguir entre a verdadeira liberdade social, e o desenfreado liberalismo do século” (TILBURY, 1827, ii *apud* OLIVEIRA 2006, p. 89).

Conforme Lages (2013), o Brasil, que via, inicialmente, nesses países, referências para sua organização de ensino, optou pelo modelo francês de educação para a instrução, mesmo que as condições em terras brasileiras não se mostravam favoráveis.

O relatório de 1834, apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1835 pelo Ministro do Império, Joaquim Vieira da Silva e Souza, assegurava que não existia uma organização no plano geral da educação e criticava, ferozmente, o corte de verbas para aquisição de material que fora comprado na Europa, mormente, para as faculdades de Medicina, asseverando que era impossível acompanhar as aulas teóricas sem instrumentos para se fazer as demonstrações físicas, químicas, anatômicas e cirúrgicas. Seria uma economia inútil que levaria os alunos à completa escuridão sem possibilidade de praticar e avançar nos estudos. O Ministro ressaltava, ainda, que seria impossível progredir ou levar uma geração a desenvolver-se igual aos países da Europa sem a devida atenção e organização do ensino.

[...] ponderando a necessidade de se fixarem os Compêndios de que se deve usar em todas as Academias, Aulas, e Escolas Publicas do Imperio, em quanto se não organisa hum Plano Geral de estudos. Este objeto não He pequeno momento: elle interessa não só á instrucção em si, mas também aos estudantes em particular, e ao Estado; áquella, desterrando das classes alguns livros, que já não estão a par da Sciencia, de que tratão, como acontece nas Aulas de philosophia Racional e Moral, e substituindo-lhes outros, que tem merecido a aceitação das Nações mais cultas; aos segundos, poupando-lhes os atrazos, que de ordinário sofrem, quando por ultimo, firmando a certeza de que se não corrompe o espírito débil da juventude, imbuindo-o em doutrinas falsas, ou perigosas, ou por qualquer motivo prejuducaes a Ella, ou à sociedade (BRASIL, 1835, p. 13).

Haidar (2008), ao escrever sobre o ensino secundário no Brasil Império, pondera que um dos grandes problemas da educação, na época, recaiam nas constantes trocas dos presidentes das províncias, na incapacidade e no despreparo dos delegados do poder central, preocupados mais com a política e o interesse das províncias que com a educação. Esses fatores puseram obstáculos consideráveis ao progresso da instrução provincial, sem contar as diversas reformas, revogadas sem mesmo entrarem em execução, resultando em desorganização do ensino.

Nesse sentido, o Relatório da Assembleia Legislativa Provincial de Sergipe de 1853, do Presidente da Província, Dr. José Antônio de Oliveira Silva, denunciava que muitos professores

da instrução pública se queixavam da falta de compêndios, de um regulamento interno para suas escolas, especificando sobre os deveres dos mestres e discípulos para normatização e regulamentação do ensino. Denunciavam, ainda, a falta de cuidado com a educação, atribuindo aos professores responsabilidades sobre o pouco progresso por parte dos alunos. Segundo o Relatório, era preciso adotar medidas para o restabelecimento de uma educação que atendessem às necessidades da Província. Não era possível permanecer como um país atrasado, mal preparado com instituições impróprias e desfavoráveis ao êxito da educação. Havia a necessidade de inculcar, na população, certo grau de civilização, desenvolvimento intelectual e moral, que pudesse comportar os melhoramentos e o progresso das instituições. O presidente da província reconhecia a França e a Alemanha como modelos de educação a serem seguidos. Entretanto, atrasados e mal preparados como estavam a província de Sergipe e o Brasil, não haveria possibilidade de tentar implementar o modelo dos países civilizados (SERGIPE, 1853).

Com effeito como poderião medrar neste paiz, onde apesar dos esforços e das tendências, que levão todos os espíritos á civilisação há ainda tanta rudez de costumes, tanto preconceitos, tanta falta de illustração nas famillias, tanta irregularidade aos costumes públicos e na educação domestica, tão pouco incentivo para o estudo, tanto apego aos prazeres fáceis e materiaes; como em um paiz como este, onde em qualquer lugar que se abra os braços encontrão-se as mattas e as florestas nas pontas dos dedos, poderião applicar-se sem modificação os planos de instrucção publica adoptados nestes paizes clássicos da civilisação, onde os mestres considerados como segundos Paes gosão de uma importância e de um respeito, que contrastão singularmente com a senhora ou quase nenhuma consideração, que lhe prestão em nosso paiz? (SERGIPE, 1853, p. S1-5).

A fala do Presidente da Província, Dr. Antonio José, retrata um país de atraso que buscava a civilização tendo os países europeus como espelho e modelo a ser alcançado. No entanto, as condições financeiras, o estado de pobreza da população, a má qualidade do ensino nas províncias, falta de prédios específicos destinados à educação eram entraves ao progresso do País. O ensino secundário, como porta de entrada para os cursos superiores, demandava organizar a instrução em prédios apropriados, que pudessem receber essas aulas. O debate sobre o ensino secundário surge da necessidade da organização da educação para tal fim, “reunindo as aulas avulsas ou preparatórias para melhor controle daqueles que haveriam de estudar nas Academias do Império” (OLIVEIRA, 2006, p. 140).

Essa demanda resultou na criação do colégio de instrução pública secundária, o Imperial Colégio de Pedro II, na capital do Império no Rio de Janeiro, em 2 de janeiro de 1837, que deveria atuar como exemplo para as demais províncias espalhadas pelo Reino, adotando o

modelo francês como padrão (HAIDAR, 2008). A criação foi decorrência do empenho do Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, que se pronunciou a respeito do projeto no Relatório apresentado à Assembleia Legislativa na sessão ordinária em 1838 e publicado no mesmo ano. Nesse Relatório, o Ministro esboça que julgou conveniente restabelecer o Seminário São Joaquim, que oferecia uma educação mecânica, melhorando-o e ampliando o acesso de alunos devido à crescente demanda da população. As tentativas para implantação, que aconteceram anteriormente em 1818, 1821 e 1831, não lograram êxito. Assim, para homenagear o Imperador, o colégio recebeu a denominação de Colégio de Pedro II e pretendeu trazer progresso e luz à nação.

O Collegio está já pronto para receber mais de cem alumnos internos, onze dos quaes serão ensinados, e educados gratuitamente; e desta mesma fôrma será franqueado o ensino a dezoito alumnos externos, e a quantos, residindo fora do dito Collegio, se quizerem aproveitar do mesmo ensino, mediante módica pensão. As Lingoas Latina, Grega, Franceza, e Ingleza; a Rhetorica, e Poetica; os princípios elementares da Geographia; a História, a Filosofia, a Zoologia, Mineralogia, e Botanica; a Physica, Arithmetica, Algebra, Geometria, e Astronomia, são os objectos offerecidos ao estudo da mocidade, para cujo ensino tem o Governo nomeado alguns Lentes dentre as pessoas mais habilitadas para o Magisterio; podendo alguns Professores Publicos desta Corte ser chamados para terem ali exercício. [...] no dia 25 de Março, de gloriosa recordação para os Brasileiros, teve lugar solemne abertura do Collegio, com assistência de Sua Majestade o Imperador, do Regente em Seu Augusto Nome, do Governo da Corte, e de grande numero de pessoas de distincção (BRASIL, 1838, p. 15).

A criação do Colégio de Pedro II foi fundada com base em experiências internacionais, com o desejo de inserir o Brasil no rol de países civilizados. Passou a concentrar as aulas que antes estavam espalhadas na capital, incluindo as línguas estrangeiras no seu programa de ensino com a oferta do grego, latim, alemão, francês e inglês. Os idiomas modernos ocuparam, então, pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, conquanto fosse muito clara a preferência ao estudo do Latim, bem como o ensino religioso, que estava presente como disciplina de estudo, por ser considerado como base moral, da paz entre os povos e princípio de sabedoria. O Colégio sob as ordens imediatas do Governo recebeu dinheiro de associações e pessoas de distinção da sociedade e compêndios (BRASIL, 1838).

De acordo com Lorenz e Vechia (1998), o modelo do Colégio de Pedro II orientou, ainda que de forma indireta, “as escolas secundárias existentes nos meados do século XIX e as que surgiram em um número crescente até o final do império, inclusive, nos primeiros anos da República” (LORENZ; VECHIA, 1998, VII). O ensino de línguas baseava-se no método de

tradução gramatical com enfoque na tradução, gramática e memorização. Adotaram-se autores clássicos para o ensino, reforçando o caráter literário do estudo. O programa de idiomas em 1850, de acordo com os autores, determinava que, na disciplina de latim, fossem estudadas as obras de Cícero, Horácio e Virgílio; o grego compreendia as de “Demostenes, Eschylo e Homero”; em alemão, a obra “Iphigenia em Tauride” de Goethe”; em inglês, o estudo da obra “Paraíso Perdido” de Milton; e, em francês, o livro “Orações Fúnebres” de Bossuet (LORENZ; VECHIA, 1998, VII).

É importante salientar que, no Colégio Pedro II, embora o ensino do inglês tenha começado a receber mais destaque, o francês e o latim continuaram com maiores horas de estudo e, em alguns programas de ensino do século XIX, o estudo do inglês era facultativo.

Segundo Vidal (2000), até o final do século XIX, a leitura na sala de aula resumia-se, basicamente, à memorização de textos que deveriam ser aprendidos oralmente. Era fortemente ritualizada com postura em posição de sentido, respiração adequada, dicção inteirada com pausas na pontuação. “Na escola, cuidava o professor de ensinar meticulosamente os preceitos de uma boa leitura oral; regras de pontuação, respiração, postura correta e respeito ao texto escrito” (VIDAL, 2000, p. 505).

O método de tradução gramatical se impôs, de tal forma, que conseguiu se manter como metodologia no programa de ensino da instrução pública. Embora tivessem surgido alguns compêndios que inseriram elementos de comunicação, a centralização na gramática se constituiu como a base dos livros em geral, em especial, na primeira metade do século XIX. Silva (2017), ao analisar o compêndio “Elementos de gramática Inglesa” do Dr. Antônio Franco da Costa Meirelles, com primeira edição de 1863, salienta que o autor comentava, no seu prefácio, que o estudo da gramática seria necessário por se constituir elemento necessário ao aprendizado da língua. Partindo da gramática, podia-se ensinar os componentes que estabeleciam a formação textual: prosódia, etimologia e sintaxe. A parte concernente à conversação era reduzida e sucinta, com explicações breves e exemplos de palavras isoladas, descontextualizadas, transferindo a parte prática ao professor em sala de aula.

Santos (2017), ao analisar as obras do século XIX utilizadas no Colégio Pedro II, afirma que vários compêndios eram produzidos tanto no Brasil quanto em outros países, principalmente, na Inglaterra, Portugal e França, escritos por autores brasileiros, portugueses e de outras nacionalidades. Em sua análise, havia uma supremacia de publicações com enfoque no estudo de memorização e regras gramaticais. Embora houvesse uma disputa para estabelecer teorias revolucionárias para a educação, o que se constatava era que “as práticas tradicionais, focadas na gramática e na tradução, insistiam em permanecer imponentes e soberanas”

(SANTOS, 2017, p. 258). De acordo com Howatt e Widdowson (2004), as palavras isoladas do seu contexto não permitiam uso de situação autêntica da língua. A negligência dada à conversação no estudo de línguas consentia, portanto, o uso do idioma materno.

Uma tentativa de mudança do ensino de línguas veio com o Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, do Ministro do Império, Paulino José Soares de Souza, que alterou os regulamentos relativos ao Colégio Imperial de Pedro II e determinou que as aulas do ensino de línguas fossem dadas, exclusivamente, no idioma a ser aprendido. Embora a metodologia trouxesse o uso de tradução da gramática e a comparação da língua estrangeira com a língua portuguesa, determinou, porém, que as “línguas latinas, francesa e inglesa trabalhariam com as preleções elementares sobre a índole, formação e progresso de cada uma das referidas línguas, alternadas com a leitura, tradução e apreciação literária de autores clássicos” (BRASIL, 1870, p. 3).

O Ministro considerava que seria justa a contratação de professores estrangeiros na instrução pública, desde que fossem proficientes na língua portuguesa e estivessem habilitados conforme a lei para o exercício da função. Estabelecia, ainda, que nenhum aluno seria matriculado no primeiro ano se não fosse aprovado no exame que versaria sobre doutrina cristã, ler e escrever corretamente, as quatro operações fundamentais de Matemática, sistema de pesos e medidas e noções de gramática portuguesa. Sua ideia refletia a tentativa de destravar o atraso e a ineficiência do ensino, que caía na desorganização, com baixos salários e “irregularidades de toda ordem” (HAIDAR, 2008, p. 49), a fim de inserir o país no mundo civilizado capitalista nos moldes europeu e americano, fato que o levou a aumentar as horas de estudos das línguas em 1870, como se pode observar no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Disciplinas por ano, tipo de abordagem e presença ou ausência do exame final

(continua)

ANO	DISCIPLINAS	TIPO DE ESTUDO	EXAME FINAL
2º ANO	Latim	Gramatical, com tradução para português de autores latinos fáceis, análise e temas fáceis.	
	Francês	Gramática, tradução para português de autores franceses fáceis, análise e temas fáceis.	
3º ANO	Latim	Tradução, análise gramatical e temas.	
	Francês	Tradução, análise e temas.	
4º ANO	Latim	Tradução, análise e temas mais difíceis.	
	Francês	Tradução, análise e temas mais difíceis, composição e recitação, não se falando n’aulas senão esta língua.	X
	Inglês	Gramática, leitura e tradução para português de autores ingleses fáceis, análise e temas fáceis.	

(conclusão)

ANO	DISCIPLINAS	ABORDAGEM	EXAME FINAL
5º ANO	Latim	Tradução e análise de autores mais difíceis, composição de discursos e versos latinos.	X
	Inglês	Leitura, tradução, análise e temas.	
	Grego	Gramática, tradução, análise e temas fáceis.	
	Francês	Leitura e apreciação de clássicos franceses e composições (uma vez por semana), não se falando na aula senão outra língua.	
6º ANO	Inglês	Leitura, análise e tradução de autores mais difíceis, composição e recitação, não se falando na aula senão esta língua.	X
	Grego	Tradução, análise e temas.	
	Latim e francês	Aperfeiçoamento nas línguas latina e francesa por meio da tradução e apreciação literária de autores clássicos e composições (uma vez por semana) não fosse se falando na aula de francês senão essa língua.	
7º ANO	Latim, francês e inglês	Aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa: preleções elementares sobre a índole, formação e progresso de cada uma das referidas línguas, alternadas com a leitura, tradução e apreciação literária de autores clássicos.	
	Grego	Não é ofertado	X

Fonte: Regulamento Colégio de Pedro II. Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870 (SILVA, 2017).

A Reforma, proposta por Paulino de Souza, dava sequência ao estudo das línguas, iniciando por conteúdos mais fáceis e inserindo elementos mais avançados com a tradução de autores mais difíceis. Incorporou atividades de composição, práticas de oralidade pela recitação e estudos culturais das línguas. As disciplinas de latim e francês permaneceram presentes em seis anos de ensino, enquanto que o inglês estava presente em quatro anos. As traduções se faziam para a língua portuguesa e não mais para o latim, o que significou a valorização da língua nativa e incorporou elementos de conversação ao determinar que fosse falado apenas o idioma estudado em sala de aula. Embora o latim tenha continuado a emprestar sua metodologia ao ensino das línguas vivas. Até o fim do século XIX, a lição era aprendida de cor e recitada em classe. “Era então o equivalente exato de recitação, que designava o desempenho do aluno recitando em classe em sua *lição* de história do catecismo, de gramática etc.” (CHERVEL, 1990, p. 204).

De acordo com Rahe (2015), o ensino das línguas vivas trabalhou o exercício da intelectualidade da mesma forma estudada nos idiomas clássicos no intuito de valorizar as obras literárias estrangeiras, de modo que, através das traduções e ampliação do vocabulário, conquistassem espaço e aceitação entre os educandos.

Dessa forma, os mesmos procedimentos utilizados para o ensino das línguas clássicas com o Método Clássico foram transferidos para as aulas de Línguas Vivas, bem como a organização dos materiais didáticos, especialmente livros e gramáticas, que se assemelhavam a aqueles produzidos para as aulas de Latim, trazendo um conteúdo baseado em regras gramaticais, listas de vocabulários, frases ou longos textos para serem traduzidos (RAHE, 2015, p. 52).

Nesse sentido, Howatt e Widdowson (2004) afirmam que, embora o latim não possua mais utilidade atualmente, no passado, tinha grande valor como base da cultura europeia e estudá-lo constituía uma disciplina mental e moral única. Conquanto houvesse muitas críticas ao ensino de línguas mortas, ela permanecia no programa de ensino servindo para “impressionar, para enfeitar e para ridicularizar”, indicando a representação dessa língua em obras literárias impondo-se como “língua de cultura e erudição” (SOBRINHO, 2014, p. 2).

A centralização na gramática e os estudos clássicos permaneceram durante todo o século XIX. Em relação às línguas vivas, Vidotti (2012) ressalta que havia predominância do francês sobre o inglês nas províncias, uma vez que a “França era tomada como modelo para a Instrução pública e os Compêndios formavam um forte aliado no ensino do século XIX no Brasil para veículo do conhecimento na sala de aula” (VIDOTTI, 2012, p. 104).

De acordo com Lages (2013), o século XIX se caracterizou pelos discursos em torno dos ideais do liberalismo, iluminismo, dos léxicos das luzes, liberdade, civilidade, progresso e modernidade na Província de Minas Gerais. A instrução seria a mola propulsora que permitiria atingir esses objetivos. As nações, presumidamente, avançadas serviam de referência para o Brasil. A França, que, na primeira metade do século XIX, havia ocupado quase a totalidade das referências feitas, continuaria como país mais referenciado ainda na segunda metade do século XIX, quando os Estados Unidos passaram a ser o país ao mesmo tempo referendado devido ao progresso na educação e à difusão da instrução para todas as camadas da população.

Consoante a Oliveira (2015), nesse período, a institucionalização do ensino das línguas vivas, no Brasil, compreendeu três fases: a primeira de 1809 a 1837, quando as línguas modernas possuíam uma finalidade instrumental de acesso ao conhecimento científico; a segunda, de 1837 a 1870, que, além do caráter instrumental, assumiu uma finalidade literária; e a terceira, que abrange 1870 a 1890, mantendo as finalidades instrumental e literária e começa a assumir uma finalidade prática. O latim saiu, definitivamente, do programa de ensino da instrução pública do Brasil somente com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Conforme Goodson (2011), o estabelecimento das disciplinas, no programa de ensino, é uma operação de longa duração em que se operam mudanças, contestações e disputas. “A

disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 2011, p. 27).

No processo de validação das disciplinas de línguas estrangeiras como conhecimentos úteis para sociedade, foi determinante o papel daqueles que possuíam autoridade na sua área de atuação e “obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” (BOURDIEU, 1989, p. 166). No século XIX, foram políticos, filósofos, presidentes das províncias e educadores, entre outros, que buscaram legitimar seus discursos com intenções pedagógicas, incorporando concepções estrangeiras de educação e agindo como porta-vozes da organização elaborada do conhecimento.

No intuito de acessar a história das ideias pedagógicas no ensino de línguas do século XIX, nos dedicamos a essa escrita a partir desse momento sobre o pensamento pedagógico de Martim Francisco, Tavares Bastos, Liberato Barroso, Antônio de Oliveira, Ruy Barbosa, Sílvio Romero e José Veríssimo.

SEÇÃO 3

AS CONCEPÇÕES ESTRANGEIRAS NA PEDAGÓGIA DE PENSADORES BRASILEIROS PARA O PROGRAMA DE LÍNGUAS ENTRE 1823 E 1870

Nesta seção, passamos a estudar as concepções educacionais dos pensadores brasileiros, que se notabilizaram com suas ideias pedagógicas e contribuíram para a educação do país no século XIX, a partir da materialização do Império.

Conforme Gondra (2007), a consolidação do império brasileiro foi implantada com o apoio das classes dirigentes, constituída numa tríade: a Igreja, o Estado e a Sociedade Civil, formada por homens brancos escravocratas que se tornaram lideranças políticas e mercantis. Para a manutenção dessa ordem, a instrução foi tomada como elemento de pacificação da sociedade, a educação serviria para disciplinar o povo e, para tanto, deveria ser universal. “No horizonte da instrução como um *Universal*, está a ideia de que a mesma deveria funcionar como arma de combate, prevenindo os males e os perigos” (GONDRA. 2007, p. 5) contra o Império, e a Igreja foi chamada a participar como aliada para a manutenção desse interesse. Assim, as notícias que vinham da Europa e o movimento iniciado na França de igualdade, fraternidade e liberdade, fermentando os ideais de mudanças estruturais no Brasil, seriam reprimidos pela monarquia e apoiados pelas classes dirigentes. Ao longo do tempo, essa classe burguesa vai, paulatinamente, incorporando os valores republicanos que se consolidariam a partir da segunda metade do século XIX.

Paradoxalmente, seria essa classe, que defendia a liberdade, estudava ou viajava ao exterior, quem pregava os ideais civilizatórios estrangeiros para o Brasil e, ao mesmo tempo, defendia seus privilégios amparados pelo aparelho monárquico. Entretanto, havia um segmento de indivíduos pertencentes ao Estado, grupos sociais ou religiosos que abraçaram causas próprias e manifestavam-se em prol de suas ideias. “Foram sociedades, grêmios, jornais, revistas, academias, lojas maçônicas, tipografias, institutos, irmandades, livrarias e colégios, dentre outros, que constituíram múltiplos espaços e redes de sociabilidades, formais ou informais” e passaram a defender causas sociais diversas (GONDRA, 2007, p. 6).

Isso significa dizer que esses indivíduos, pertencentes ao governo ou não, passaram a situar as múltiplas questões sociais no âmbito dos debates, procurando solucioná-las. Nesse sentido, o papel do intelectual assume relevância, pois traz, a lume ideias, que ganham representatividade, dando sentido às suas práticas e enunciados, conforme a posição que assume no espaço em que se situa (CHARTIER, 2009).

Esse intelectual conceituado, “sujeito social como aquele que se debruça sobre um amplo arco de problemas que afetam o funcionamento da sociedade como um todo” (GONDRA, 2007, p. 7), procurou refletir, em suas obras, a respeito de temas diversos que mereciam atenção no momento vivido. Eram educadores, juristas, médicos, políticos, religiosos, servidores públicos ou particulares, progressistas ou liberais, que engendraram ações e debates em torno da educação e contribuíram com suas ideias e propostas pedagógicas para o ensino de línguas na instrução pública brasileira no século XIX. No intuito de acessar essa história da educação, é que iniciamos nosso estudo com a proposta pedagógica de Martim Francisco Ribeiro de Andrada.

3.1 “Ensinar a cada um aquelas verdades que são úteis”: o ensino de línguas no projeto pedagógico de Martim Francisco

O projeto pedagógico, intitulado “A Memória de Martim Francisco”, foi proposto para a instrução pública do país nas duas primeiras décadas do século XIX, primeiro em 1816 e depois em 1823. Para análise, faremos uma exposição sobre a primeira apresentação do projeto para a província de São Paulo, antes da independência. Em seguida, abordaremos as concepções para o ensino de línguas de Martim Francisco, tomando como referência a pedagogia de Condorcet, bem como outros elementos constituintes da pedagogia de sua Memória no que tange à instrução das línguas após a independência. Por fim, discutiremos o método de Lancaster presente na Memória de Martim, adotado por D. Pedro I para instrução primária no País na primeira metade do século XIX.

Figura 3 – Martim Francisco Ribeiro de Andrada



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Santos (s/d)¹⁶

¹⁶ As fontes para as figuras estão relacionadas nas referências.

Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1775-1884) aparece como uma figura atuante na educação e na política do país na primeira metade do século XIX. Ele realizou seus estudos na Universidade de Coimbra, à época reformada por Pombal, que inseriu as ideias novas dos enciclopedistas franceses. Ali bacharelou-se em Matemática e concluiu Doutorado em Filosofia Natural entre 1794-1798, em que teve a oportunidade de entrar em contato com as elites cultas da metrópole, navegando nas ondas do movimento iluminista, liberal e do desenvolvimento da ciência. Era irmão de José Bonifácio de Andrada e Silva e Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, que ficaram conhecidos como irmãos Andrada¹⁷ e exerceram grande influência política nos primeiros anos da independência do País (RIBEIRO, 1943).

A formação de Martim Francisco, de caráter cientificista, demonstra o tipo de estudos tributários das reformas propaladas por Pombal, que tinham como finalidade situar Portugal dentro de uma política de Estado em que prevalecesse a formação pragmática. O estudo de Maria Odília da Silva Dias (1968), sobre a ilustração no Brasil no século XIX, traz a lume as múltiplas implicações da política de instrução orientada para a formação das ciências naturais a partir de 1870. Esta era fruto de um princípio consciente de promover a industrialização do País. A figura do agricultor ilustrado, o conhecedor da mineralogia e dos avanços tecnológicos, tornava-se importante fonte de transformações econômicas de Portugal e do Brasil. As viagens do irmão de Martim Francisco, José Bonifácio, entre outros intelectuais, pela Europa estudando Mineralogia, Etnologia e Zoologia e as indústrias que floresciam, duraram dez anos e serviram para fontes de informações quando retornou ao Brasil.

Segundo a autora, era muito maior, nessa época, entre os brasileiros que buscavam os estudos superiores, a influência do pensamento da corrente filiada a Voltaire e aos enciclopedistas franceses, que desempenhariam papel histórico decisivo no estabelecimento de relações pragmáticas entre os intelectuais e a sociedade. Por essa razão, os estudantes em Coimbra buscaram formação em outras áreas das ciências. “Entre 1722 e 1882, dos 866 estudantes brasileiros que fizeram estudos em Direito naquela cidade, 800 formaram-se em pelo menos um ramo das ciências, sendo 450 em Matemática, 285 em Filosofia natural e 65 em Medicina” (DIAS, 1968, p. 106-107). Entretanto, a maioria, que deixou um legado escrito, deu preferência às ciências naturais e à Medicina, predominando, na literatura científica desse período, os estudos de Ciências Naturais, mais em voga na época, em detrimento de pesquisas

¹⁷ Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, como ele próprio assinava, foi o 8º filho de Bonifácio José Ribeiro de Andrada com D. Maria Bárbara da Silva, filhos da aristocracia santista. Irmão de José Bonifácio de Andrada e Silva e de Antônio Carlos de Andrada Machado, ilustres homens públicos e constituintes de 1823, nasceu na cidade de Santos, província de São Paulo aos 19 de junho de 1775 (AMBONI, 2018, p. 1). A geração de políticos continua até o presente dia. José Bonifácio de Andrada e Silva foi o Patriarca da Independência.

puras ou exatas. Foi o caso de Martim Francisco, que, ao concluir seus estudos em 1798, combinando a História Natural e a Matemática, foi chamado pelo governo português, ao lado de seu irmão José Bonifácio, para fazer a exploração minerográfica da Província de Estremadura na Espanha até a cidade de Coimbra.

Segundo Varela e Lopes (2006), Martim Francisco retornou para São Paulo em 1799, quando enviou requerimento ao então governador Luiz José de Carvalho e Melo, o qual solicitava a abertura de uma Cadeira de Aritmética, Geometria e Princípios de Álgebra. Teve seu pedido recusado, em contrapartida, foi “agraciado com o cargo de Diretor Geral das Minas de Ouro Prata e Ferro da Capitania de São Paulo” (VARELA; LOPES, 2006, p. 14-15).

Posteriormente, em 1816¹⁸, Martim Francisco elaborou uma proposta de ensino para a província de São Paulo, que ficou conhecida como “A Memória de Martim Francisco”, indicando reforma dos estudos menores e secundário. Seria uma proposta ampla que tratava sobre a obrigatoriedade do ensino por parte do Estado, composto por treze capítulos, que versavam sobre a instrução do primeiro e segundo graus, compêndios, competência dos professores e programas de estudo.

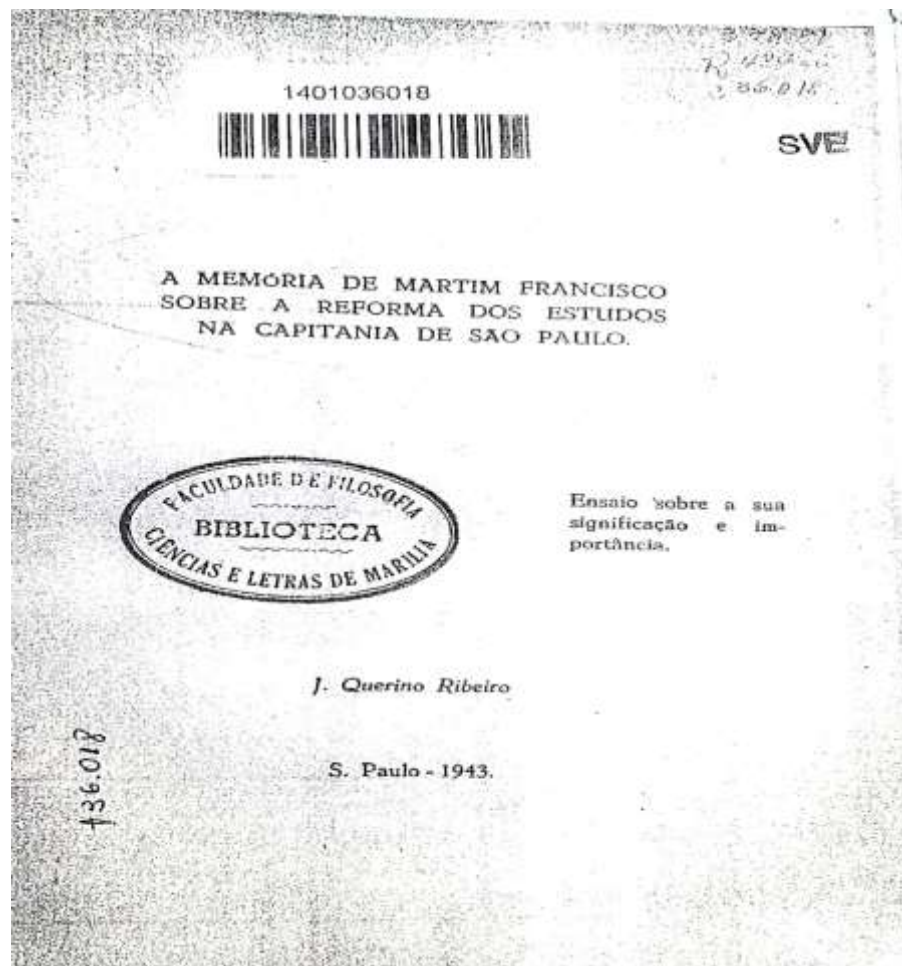
O plano, todavia, não foi colocado em prática. O parecer de Carvalho e Melo, dirigente da Província, de 15 de novembro de 1816, elogiava a proposta Memória de Martim Francisco por trazer o estudo pautado em elementos científicos, propondo um ensino que alcançasse toda sociedade para formar o espírito e o coração dos cidadãos em geral e visando a desenvolver as faculdades físicas e mentais dos meninos para a vida social. O plano dividia a instrução pública em três partes, incluía as considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural e tempo que ele podia se dedicar a instruir-se e acerca dos serviços de diversos graus, que a sociedade exigia de seus membros. O governador ressaltava as qualidades do plano que atendia aos requisitos de um programa de ensino necessário à instrução, porém havia de decliná-lo com o seguinte argumento:

Esta adoção, porém, não parece poder-se já verificar, porque sendo uma reforma total do método mandado praticar por Leis e Estatutos em todo o Reino Unido, não convém que se verifique em uma Capitania só, sem se generalizar em todas as mais partes da Monarquia, e para assim acontecer é necessário revogar Leis, mudar a forma da educação moral e literária da nação e derribar todo esse edifício; para o que devem preceder maduros e circunspectos exames e uma legislação ampla e geral (CARVALHO; MELO *apud* RIBEIRO, 1943, p. 71).

¹⁸ Existe uma dúvida sobre a data exata da elaboração do projeto entre 1815 e 1816. Utilizamos a informação que Ribeiro (1943) oferece com o parecer do Governador Carvalho e Melo de 1816.

No seu parecer, Carvalho e Melo ressaltava que a pedagogia de Martim Francisco propunha ensinar as verdades úteis à sociedade, porém observava que seria impossível achar professores qualificados para exercerem a função de magistério nas áreas de conhecimentos, que se requeria, e os ordenados eram baixos para atraí-los a atuar na educação pública da Província, devendo Martim Francisco aguardar o momento oportuno. Ressaltava, ainda, que o plano abrangia não apenas a província de São Paulo, mas todo o país, dada a generalização do método.

Figura 4 – Livro A Memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos Capitania de São Paulo



Fonte: A Memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo, extraído de Ribeiro (1943)¹⁹.

A oportunidade de rerepresentá-la não tardou. Com a independência, em 1822, o Imperador D. Pedro I inaugurou a Assembleia Constituinte e Legislativa em 3 de maio de 1823,

¹⁹ O texto integral da “*Memória de Martim Francisco*”, de 1816, encontra-se no apêndice da obra de Ribeiro (1943).

a fim de dotar o Império com uma Constituição. Na sua fala do Trono, afirmava que seria necessária uma legislação particular para o ensino do país, determinando medidas que implementassem a educação pública, como aquisição de livros para Biblioteca Pública, aumento do número de escolas e dos salários dos professores, incentivo à abertura de escolas particulares e à criação de uma loteria no intuito de arrecadar dinheiro para a Santa Casa de Misericórdia e o Seminário de São Joaquim, que atraía um grande número de estudantes (BRASIL, 1823).

Segundo Ribeiro (1943), foi criada uma comissão de instrução para estimular os gênios brasileiros a participar de um projeto voltado para a melhoria da educação. Era o momento de Martim Francisco apresentar seu plano, que havia sido arquivado em 1816. Em 7 de julho de 1823, a Comissão de Instrução emitiu parecer sobre a Memória oferecida, reconhecendo nela um grande valor, visto que possuía métodos tanto de ensinar como de aprender, justificando com argumentos, indicando compêndios e progressão gradual de ensino com o seguinte parecer:

1º Que seja recebido por esta Assembleia com especial agrado um offerecimento tão interessante à educação Pública;
2º que se mande imprimir a sobredita “Memória” fazendo-se a despeza pelo Thesouro Público, para que quanto antes possa servir de guia aos atuais Professores e estímulo aos homens de Letras para composição de Compêndios elementares enquanto se não dá uma adequada forma à Instrução Publica” (BRASIL, 1823, p. 364-365).

O parecer, oferecido pelo Deputado Antônio Gonçalves Gomide e subscrito pelos congressistas Antônio Rodrigues Velloso de Oliveira, Belchior Pinheiro de Oliveira e Manuel Jacinto Nogueira da Gama, ressaltava que se tratava de um método que indicava como aprender pelo arrançamento analítico, que preencheria uma lacuna para a sofrida educação do país e determinava que o programa de ensino de Martim Francisco fosse impresso imediatamente para o conhecimento dos deputados. Porém, conforme afirma Ribeiro (1943), a determinação da comissão sobre o assunto não foi cumprida. Houve um silenciamento sobre a “Memória”, provavelmente porque os Andradas seriam exonerados “justamente dez dias depois (o parecer é de 7 de julho e a demissão dos irmãos ocorreu dia 17) e a posição difícil dos oposicionistas, até a dissolução da Assembleia teria sido causas suficientes” (RIBEIRO, 1943, p. 72).

De acordo com Ferronato (2006), o príncipe regente D. Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte de 1823, porque considerou que o projeto de Constituição da forma que fora escrito reduziria seus poderes e escreveu outra Constituição em 1824, inserindo o poder moderador e

subordinando os outros poderes à sua outorga. Os Andradas perderam sua autoridade e Martim Francisco foi exilado para França em 12 de novembro de 1823.

3.1.1 A Inspiração em Condorcet, a Referência Alemã, o Método Inglês: a instrução das línguas na Pedagogia de Martim Francisco

O mundo havia herdado, no século XIX, os princípios da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade, ao passo que a Revolução Industrial inglesa promovera o modo capitalista como meio de organização do trabalho, dando sustentação à nascente burguesia, que via, na exploração do trabalho, a possibilidade de enriquecimento e a ascensão social. Como consequência, era preciso pensar em modelos de educação que suprissem as necessidades de uma sociedade mais dinâmica, trazendo conceitos tecnológicos e de desenvolvimento referendados pela ciência. As ideias pedagógicas com suas reflexões surgem como resultado desse momento, oferecendo soluções para a instrução dessa sociedade. Seria “a filosofia de Kant, a experiência de Pestalozzi, o nacionalismo de Fichte e a realização prática de Lancaster, que constituiriam as bases da educação moderna: leiga, científica, nacionalista e extensa”, e se tornariam conhecidos na Europa, Estados Unidos e América Latina (RIBEIRO, 1943, p. 87).

Quando a aristocracia promoveu a Independência, em 1822, encontrou, na língua e na religião, elementos de comunhão que constituiriam fundamentos de nacionalidade, tendo em vista que já havia uma nação dotada de unidade territorial, linguística, cultural, religiosa, porém, uma população analfabeta, que não valorizava o trabalho manual (AMBONI, 2018). O país se pautava pelos discursos e registros das impressões de uma visão eurocentrada, constituída por homens brancos, “civilizados”, conquistadores de novas terras, com uma crença no ideal de progresso trazido pelo Iluminismo. A França, com seu modelo de educação e de intelectuais de ideais democráticos, a exemplo de Condorcet e suas ideias reformistas, serviram de inspiração a Martim Francisco para escrever uma proposta para a educação brasileira.

A Memória de Martim Francisco, como ficou conhecida, lançava bases para a organização da educação nacional num momento em que o País buscava sua própria identidade. Era um Brasil à procura de uma origem literária, com um número de leitores incipientes, que precisavam florescer e desenvolver-se.

Com base no trabalho de Condorcet, *Cinco memórias sobre a instrução pública* (1791)²⁰, Martim Francisco propôs um modelo para uma educação comum, especializada e profissional para o país em 1823, quando a Assembleia Legislativa e Constitucional buscava uma regulamentação específica para a educação no país.

A percepção de que o projeto de educação, elaborado por Martim Francisco, seria uma adaptação ao de Condorcet tornou-se conhecida durante a defesa de doutoramento de José Querino Ribeiro²¹ em 1943, quando apresentou “A memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo” em 1816. Durante a defesa, o professor, que integrava a banca de defesa Paul Arbousse Bastide, afirmou que a Memória de Martim Francisco seria uma cópia de vários e extensos trechos das diversas memórias escritas por Condorcet. Contudo, não se pode imaginar a noção de plágio daquela época como a concebida atualmente. Segundo Ribeiro (1943), Martim Francisco não fez apenas uma tradução pura e simples, mas, sim, uma adaptação de um plano de ensino estrangeiro projetado por um homem que vivia numa república democrática, com uma tradição e cultura multissecular para um país novo, o Brasil semicolonial, governado por uma monarquia absolutista. O autor informa que o conhecimento da obra de Condorcet aconteceu posteriormente à escrita de sua tese (RIBEIRO, 1943).

Aconteceu que, após a entrega dos exemplares da tese, mas antes da sua defesa, continuávamos nossas leituras preparando-nos para a arguição, quando encontramos o “Condorcet” de Ferdinand Buisson, pequeno volume da coleção “Reformateurs Sociaux” dirigida por Bouglé e editada pela “Librairie Félix Alcan” (Paris, 1929). Lendo-o verificamos a semelhança pelos excertos que Buisson apresenta ali das memórias “sur l’instruction”. A esse respeito disso falamos ao próprio Prof. Bastide, na manhã do mesmo dia da arguição que se realizaria à noite. Então o referido Professor que, aliás, preparava uma conferência justamente sobre Condorcet, disse-nos que também notara já a semelhança e que iria verificar melhor confrontando os textos que possuía na íntegra: o de Martim Francisco, transcrito no nosso trabalho e o de Condorcet, na citada obra de Arago. Foi então e assim que se fez toda luz sobre a verdade que, confessamos, ia muito além do que suspeitávamos (RIBEIRO, 1943, p. 88).

De acordo com Ribeiro (1943), havia, naquela época, um entendimento de que a cópia de textos clássicos significava o letramento dos indivíduos nos conhecimentos eruditos e de obras importantes em circulação no meio intelectual. Ele exemplifica seu argumento com a obra

²⁰ A edição para este estudo data de 2008.

²¹ José Querino Ribeiro (1907-1990) foi professor catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP. De 1967 e 1969, foi diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do MEC/INEP. Entre 1970 e 1976, foi diretor da Faculdade de Educação da USP.

Biblioteca do homem público, conhecida por políticos, homens cultos e de conhecimentos adiantados, de onde se tiravam os saberes, servindo de guia ao povo ilustrado. Pondera, ainda, que a obra de Martim Francisco não seguia o modelo concertiano integralmente, mas que o adaptava para a realidade brasileira, embora o texto faça, pelo menos, uma menção a Condorcet, referencia uma vez a Alemanha e cita autores da Roma Antiga, entre eles, Cícero, Virgílio e Horácio. Mas quem foi a referência de Martim Francisco?

Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794), ou Marquês de Condorcet, como ficou conhecido, escreveu a obra *Cinco memórias sobre a instrução pública*, em 1791, quando era Deputado do Departamento de Paris. Condorcet preconizava, na sua obra, a universalidade de ensino pautado em três princípios que deveriam nortear a instrução pública: a gratuidade, o acesso universal e a independência. A educação era um dever do Estado com seu povo como forma de tornar uma sociedade menos desigual, tendo em vista que a desigualdade da instrução seria uma das principais fontes de opressão, donde “[...] nos séculos de ignorância, à tirania da força acrescentava-se a tirania das luzes fracas e incertas, porém concentradas exclusivamente em algumas classes pouco numerosas” (CONDORCET, 2008, p. 19). Todo poder autoritário seria, dessa forma, inimigo das luzes.

Condorcet (2008) apresenta seu plano de instrução da seguinte forma: a primeira memória trata da Natureza e do objeto da instrução pública; a segunda, da instrução comum para as crianças; a terceira memória: sobre a instrução comum para os homens; a quarta: sobre a instrução relativa às profissões; e a quinta memória: sobre a instrução relativa às ciências. Condorcet reconhece que alguns membros da sociedade são mais bem favorecidos e mais propensos a desenvolver certas habilidades intelectuais do que outros. Contudo, essa disposição individual não deve se sobrepor como ferramenta de dominação. Cada um precisa ser instruído para desenvolver, sem submissão, a razão do outro, algo garantido pela lei. A instrução seria uma ferramenta de emancipação social de um povo. O homem não deveria estar sob poder de nenhuma religião, seria ele livre para escolher seguir a religião que desejasse. Nesse sentido, a escola deveria ser laica, pois nenhum padre, atuando como professor, deixaria de professar sua religião e seu despotismo.

Enquanto Condorcet afirmava que a instrução pública seria um dever da sociedade com seus cidadãos e que ao Estado cabia a função de minimizar as desigualdades entre os povos, tendo em vista que certos homens são mais favorecidos pela natureza que outros e, portanto, conseguiam progredir melhor, os menos favorecidos deveriam receber uma educação que reduzisse sua dependência em função do outro, de maneira que Martim Francisco ressaltava que a educação era um dever do soberano com seus vassalos, sendo que a relação entre

governantes e governados deveria redundar em proveito de todos. Não há, todavia, para Martim Francisco, a relação de igualdade que está presente na memória de Condorcet. Por ser monarquista, Martim reconhecia a existência de um poder soberano na figura de um Rei, que deveria prover seus súditos com condições de acesso à instrução, reconhecendo as disposições naturais de certos indivíduos a progredirem mais do que outros, e aprenderia a agradar também a sociedade e, no caso do Brasil, igualmente ao Rei.

No primeiro capítulo que trata da “Necessidade de uma instrução geral e mais conforme o papel que o homem desenvolve na sociedade”, escreve:

A instrução pública é um dever do soberano para com os seus vassalos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante e os governados, e que manifestamente redunde em proveito de ambos: a instrução pública, igual, e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado, nivela pouco mais, ou menos suas faculdades intelectuais; aumenta sem prejuízo a superioridade daqueles, que a natureza dotou de uma organização mais feliz; aniquila esta dependência real, triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitarão sobre a cega ignorância da totalidade; destrói a desigualdade, que nasce da diferença de sentimentos morais; facilita a cada um o gozo dos bens, que a sociedade confere, corta pela raiz os males e brandões da discórdia, com que a ignorância em diferentes épocas tem abusado o mundo, e dos quais estão cheios de páginas da história; e finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torna-los firmes, e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas (ANDRADA, 1943, p. 93)²².

Assim, para Martim Francisco, a instrução deveria estar acessível a todos para a promoção do desenvolvimento e inserção do homem através do trabalho e no meio social em que se insere, reconhecendo que uns homens são mais dotados de condições favoráveis que outros. Assim, ele considera que é função do Estado prover meios para que os cidadãos possam viver de sua arte dignamente.

Embora pregue uma igualdade, o autor deixa claro que esse nivelamento é relativo, e defende a manutenção de uma superioridade social quando afirma que a educação possibilita desenvolver o potencial dos indivíduos mais favorecidos, porém, ao mesmo tempo, afirma que a instrução permite a diminuição das diferenças.

Para a formação do homem escolarizado, no capítulo II, Martim Francisco divide a instrução pública em três partes, propondo uma educação graduada e progressiva, pois reconhece que o conhecimento não pode ser ensinado em sua totalidade. A sociedade primeiro

²² Como já mencionado, A Memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo encontra-se transcrita integralmente na tese de Ribeiro (1943). Para melhor entendimento do texto utilizaremos, o nome “Andrada” quando se tratar das citações oriundas da *Memória* do autor.

tem como pressuposto ensinar as verdades que são úteis e necessárias a todos, independentemente da escolha profissional, respeitando sua capacidade e disponibilização de tempo; segundo deve-se conhecer as tendências particulares de cada indivíduo para aproveitá-las em benefício da totalidade; e terceiro proporcionar conhecimentos específicos para desenvolver a profissão a que se destinam para benefício da sociedade ou de particulares. A terceira atém-se ao caráter científico que viria a formar os homens mais privilegiados pela natureza. Esse melhoramento do homem se daria tanto por meio de descobertas inovadoras quanto pela multiplicação dos conhecimentos para o benefício da coletividade. A respeito dessa terceira categoria, que se refere aos estudos avançados, Martim não discorre em sua Memória (ANDRADA, 1943).

Nessa trilha de proposições, Martim Francisco compreende que o ensino do primeiro grau deve ser estudado em três anos a partir dos nove anos de idade e deve abranger o maior número possível de habitantes, com o intuito de prepará-los ao exercício de todas as primeiras funções tanto públicas quanto privadas, tendo por finalidade arrancar o povo da ignorância. Para tal fim, deve-se favorecer também a iniciativa de ensino livres por mestres particulares. Segundo Martim Francisco, a inserção do aluno na escola com idade de 9 até 12 anos não traria problemas às famílias mais pobres, porque, nessa idade, elas não necessitam tanto do serviço das crianças, podendo estas consagrar algumas horas aos estudos. A duração do curso em 3 anos seria suficiente, pois “nos países quentes sendo mais prematuro o desenvolvimento físico, e este andando de par com o intelectual, o menino mais cedo se desenvolva com mais facilidade, em menor tempo aprende um maior número de verdades” (ANDRADA, 1943, p. 96).

O ensino deveria se preocupar com o aprendizado de ler e escrever e não ocupar os alunos com conhecimentos que estão alheios à sua compreensão. O autor propõe que o ensino comece por palavras isoladas relacionadas ao cotidiano, depois frases simples, ou sentenças claras, ou de observação de objetos, para que os estudantes elaborem conclusões a seu respeito. A partir daí, o mestre poderia trabalhar com noções de gramática da língua nacional. Essa concepção de ensino de Martim Francisco está em estreita sintonia com as ideias pedagógicas de Comenius e Pestalozzi, quando afirmam que a língua deveria ser aprendida com exemplos práticos do cotidiano, devendo o ensino de gramática ser adotado como elemento de compreensão de organização de sentenças.

Condorcet (2008) retoma essas ideias ao tratar sobre o estudo de línguas na sua segunda memória. Ao discorrer sobre o título “Como se deve entender o preceito de só empregar com as crianças palavras que elas possam compreender”, adverte que o ensino de uma língua deve ser proporcional à sua inteligência, as palavras precisam fazer sentido para que as crianças

possam entendê-las. Dessa forma, deve-se iniciar o aprendizado com palavras mais fáceis e simples de serem aprendidas para as mais complexas e assim sucessivamente, passando a incorporar frases. A apresentação de uma palavra deve vir associada a um sentido. Essa forma de exposição encontra eco no método experimental de Pestalozzi, como dito anteriormente, em que o aprendizado viria através da experiência e da contextualização expressada primeiramente por Comenius. O ensino não poderia estar desassociado de um contexto, uma vez que as palavras podem assumir ideias diferentes, dependendo do grau de instrução do indivíduo. Nesse sentido, Condorcet (2008) adverte que

As línguas não são obra dos filósofos; não se teve o cuidado de exprimir, por uma palavra distinta, a ideia comum e simples, da qual um grande número de palavras expressa modificações diversas. Nunca se pode sequer esperar que elas atinjam essa perfeição, já que as palavras só se formam depois das ideias e pela necessidade de exprimi-las. Os progressos do espírito precedem necessariamente os da linguagem (CONDORCET, 2008, p. 84).

Portanto, não se pode esperar que crianças expressem conceitos sobre palavras igualmente aos filósofos, que já se acham esclarecidos nessa arte, porque “nem mesmo adultos seriam capazes de entender com precisão todas as palavras gramaticais e mesmo as relações gramaticais que as palavras exprimem” (CONDORCET, 2008, p. 82). É nesse sentido que, de acordo com Condorcet, para as crianças, as palavras precisam revelar uma ideia ao seu alcance para que possam ser compreendidas, devendo começar com ideias vagas e incompletas para, através da experiência e análise, adquirir conceitos mais precisos e completos.

Mas é no terceiro grau de instrução que se tratará do ensino de línguas estrangeiras, especificamente as antigas. Segundo Condorcet (2008), se quisesse acrescentar ao plano o ensino do grego e do latim, bastaria apenas um professor para lecionar as duas matérias, as quais teriam duração de dois anos. A instrução pública seria responsável por uma instrução para os cidadãos em geral, devendo optar por obras mais fáceis escritas nesses idiomas. Àqueles que desejassem prosseguir nos estudos, deveriam fazê-lo em caráter particular, uma vez que essas línguas não são objeto de interesse do público em geral, “sendo úteis aos sábios, àqueles que se destinam a certas profissões; elas devem, pois, ser remetidas a essa parte da instrução” (CONDORCET, 2008, p. 114).

Está claro que o ensino de línguas, dessa forma, seria destinado a uma elite intelectual de clérigo ou burguesa, detentora de acesso cultural e poder econômico. Por conseguinte, o ensino de idiomas não é descartado, mas a instrução pública devia estar mais diretamente ligada ao ensino, que já estaria revestido de uma sanção nacional, ou seja, voltado para as necessidades

da sociedade. Assim como as línguas, as Ciências Morais, a História, a Literatura, que abarcaria o currículo dos conhecimentos humanos, deveriam estar ligadas às partes práticas das ciências.

As línguas serviriam, ainda, para comunicação das novas descobertas científicas através do contínuo intercâmbio estrangeiro, facilitando a disseminação do conhecimento internacional entre a capital e as províncias. É importante ressaltar que a língua inglesa não é mencionada na Memória de Condorcet, o qual utiliza a expressão “línguas em geral” para o uso científico, mas sem explicação sobre sua forma de ensino. A não menção não é à toa. Tomado pelo sentimento nacionalista, Condorcet, obviamente, não incluiria o inglês diretamente no programa de ensino francês, já que era uma época de constantes disputas com a Inglaterra pelo controle cultural, político, econômico e expansionista de seus domínios na Europa, nas Américas e na África. Outra razão, conforme Santos (2017), seria o fato de que pouco se falava em ensino de inglês, nessa época, pois era considerada uma língua sem o atrativo e rebuscamento cultural do francês.

Tal qual Condorcet, Martim Francisco também não faz menção ao ensino de língua inglesa, na verdade, passa a organizar o ensino de línguas no segundo grau da instrução pública a partir do Capítulo VIII. Esse grau inclui alunos dos 13 aos 18 anos com duração de 6 anos, tendo por finalidade o estudo elementar de todas as matérias relativas às diversas profissões da sociedade, devendo ser proporcional ao desenvolvimento gradual das faculdades naturais dos alunos. Como nessa fase as faculdades já estão mais desenvolvidas, torna-se pertinente um aprofundamento mais expandido das matérias. Esse estudo deve ser regulado para atender às demandas da indústria e à produção de riquezas do país, servindo como elo entre o primeiro e o terceiro grau de ensino, trazendo características profissionais e propedêuticas.

Martim Francisco inclui, nesse grau de instrução, o ensino de línguas e disciplinas de caráter moral e experimental, introduzindo as disciplinas “Noções fundamentais de gramática latina e seu estudo”, juntando-se a ela a “Língua francesa”, com duração de dois anos; “Metafísica lógica e moral”; “Ciências físicas fundadas no cálculo” e as disciplinas de “História e Geografia”, ligando a “Retórica, ou a Arte de exprimir ideias”. Para educação dos seus vassallos, o Rei deveria se preocupar com a instrução daquilo que poderia ser provado e nunca na opinião alheia. Seria a observação, a experiência e a razão os elementos que deveriam conduzir a educação do homem.

Ao fazer considerações sobre o ensino de línguas, especificamente o latim, Martim afirma que seria inútil ensinar esse idioma, pois essa língua jazia morta. O latim para Martim Francisco se justificaria apenas como meio de acesso ao conhecimento clássico. Assim, o autor se posiciona em relação a essa disciplina:

[...] o conhecimento da língua latina só contribue a fazer-nos admirar alguns homens de gênio da antiguidade, como Cícero, Virgílio, Horácio, Lívio, Tácito, Salustio e Plínio: então o ensino desta língua, estudo verdadeiramente de luxo, não pode ter lugar em um plano de instrução geral. Mas atendendo à necessidade de melhor desenvolver, e arreigar os primeiros rudimentos de gramática, dados no primeiro grau de educação; refletindo na precisão habitual, que dela têm, os que se destinam à vida eclesiástica e outras profissões, pelo sistema dominante de nossas instruções particulares; cedendo mesmo ao imperioso prejuízo da Nação nesta parte, admito uma aula de língua latina com tanto que a ela se junte o estudo da francesa, língua geral, e mais útil pelas muitas verdades necessárias ao bem do país, que podemos escolher dos escritos de seus sábios (ANDRADA, 1943, p. 102).

Diante do exposto, o estudo de uma determinada língua só teria valor se sua cultura e artes estivessem vivas e latentes. Levando em conta que a conduta de vida deveria estar baseada na razão e na observação da condução das ações humanas, portanto, o ensino do latim não teria lugar no programa de instrução geral de Martim Francisco, uma vez que seria para ele um luxo que não estava acessível à toda população. Mas o latim continuava presente no ensino privado com grande intensidade, justificando, na elite letrada e na classe dominante, razões para sua permanência, mesmo representando prejuízo aos interesses científicos e técnicos da nação. Outro fator importante é que o ensino de latim permanecia necessário para as profissões eclesiásticas que detinham grande poder na vida das pessoas e decisões políticas do país, embora, tanto Condorcet quanto Martim advogassem um ensino laico e livre do sistema “cruel fradesco”.

O ensino prático e útil deveria prevalecer na conduta diária da vida, no entanto, havia necessidade também para o luxo e o supérfluo para aqueles que o desejassem tomar para seu lazer. Essa concepção de Martim Francisco é resultado naturalmente das leituras de “Voltaire que, junto com Rousseau e outros, andavam escondidos pelas bibliotecas do Brasil, e nele apreendeu bem o sentido do ‘supérfluo é o mais necessário’” (RIBEIRO, 1943, p. 80).

O fato é que Martim Francisco condicionou o ensino do latim ao estudo do francês, que era a língua geral usada e mais útil por haver uma boa quantidade de obras escritas naquele idioma, e se referia aos cientistas franceses como sábios e, portanto, mais importantes para as necessidades do país.

No Capítulo XIII, que trata das “Regras para os diferentes cursos da instrução”, fica claro também que Martim Francisco não percebia o latim como língua de comunicação. Segundo o pensador, durante o curso letivo o professor daria três questões para a matéria de dissertação relativas às questões ensinadas, que deveriam ser apresentadas ao fim de cada trimestre, porém, exclui o latim dessa atividade. O autor propunha também que, no primeiro dia

letivo de cada ano, os professores do segundo grau recitassem um discurso contendo as descrições de suas matérias de ensino como forma de despertar o interesse dos jovens para criar o gosto pela retórica e pelas disciplinas de estudo e, mais uma vez, retira a língua latina dessa tarefa, o que demonstra uma concepção alegórica para o estudo dessa disciplina. Porém, no parágrafo nove desse mesmo capítulo, determina que a semana letiva constaria de cinco dias para o primeiro grau de instrução e que haveria cinco lições no curso de latinidade e quatro no segundo grau, sendo que o quinto dia seria destinado à revisão de matérias estudadas anteriormente. Essa instrução contrasta com a afirmação de que seria admitida apenas uma aula de latim no seu programa de ensino. Na sua Memória sobre a instrução pública, Martim não menciona como seria organizado o ensino de francês.

Embora estabeleça o francês como disciplina importante na sua Memória, ele menciona que, para a elaboração de compêndios, seja tomado o modelo alemão, sobretudo, para o primeiro grau de instrução, em que estuda as verdades já conhecidas e de conhecimento geral. Incentiva a tradução de textos estrangeiros pelos mestres responsáveis por suas matérias, ou por particulares, que queiram se encarregar desse gênero de trabalho, devendo fazê-lo pelo bem de sua pátria, “[...] voluntariamente ou por ordem superior; podem mesmo traduzir-se alguns, que há nas outras nações cultas, particularmente a alemã, que mais se tem assinalado nesta espécie de instrução, apropriando-os do sistema estabelecido neste plano” (ANDRADA, 1943, p. 104).

Essa posição de Martim Francisco faz sentido, tendo em vista que a Alemanha era considerada um modelo de educação avançada já no início de século XIX, tendo sido precursora do movimento reformista, algumas nações viam com inveja o sistema de organização do Estado alemão (HOWATT; WIDDOWSON, 2004). Para Xavier (2015), a referência aos compêndios alemães se dá pela apropriação de Martim Francisco aos estudos kantianos e, embora não mencione o filósofo diretamente no texto, seus elementos pedagógicos estão implícitos no seu trabalho, tendo em vista que “Condorcet se apropriou enormemente de sua psicologia e pedagogia, seria adequado reconhecer a influência kantiana na escolha de Martim pelos compêndios” (XAVIER, 2015, p. 78).

Xavier (2015) afirma que o método mútuo está mais presente em Condorcet do que em Martim Francisco, pois os elementos, para demonstrar a presença das ideias pedagógicas de Lancaster, são tênues na obra do brasileiro. Em nosso entendimento, no entanto, o ensino pelo método mútuo é parte integrante do seu projeto de instrução pública ao referir-se à divisão das classes, a presença de discípulos na propagação de ensino, e à repartição da sala de aula em diferentes divisões de ensino, como enunciado no parágrafo três do terceiro Capítulo da obra “A Memória de Martim Francisco”.

Na escola de cada vila os discípulos serão divididos em três classes, e bastará, que cada uma receba uma lição por dia [...] a totalidade da lição será dada pelos professor, suprido, ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento, que para êste fim êle houve de escolher; este método além da vantagem de habilitar os discípulos dignamente ocupar para o futuro lugar, que substituem, tem de mais a seguinte, e vem a ser que eles todos, não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrução, e unidade de caráter. Uma só sala decentemente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e repartida segundo a ordem das classes, é suficiente para cada escola; e dêste modo o professor, co-adjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todas, sem fazer cargo a êstes de cuidados superiores ao seu alcance (ANDRADA, 1943, p. 96).

De acordo com Neves (2003), existem fortes elementos que indicam a aproximação de Martim Francisco com a postulação da pedagogia de Lancaster, sobretudo, no que diz respeito à abolição de castigos físicos, posto que seu método institui, no cenário educacional, uma nova forma de proceder em relação à disciplina escolar, criticando os castigos que seriam um atraso que remetia o homem livre à escravidão e à servitude numa época de iluminação do indivíduo.

O fato é que, embora Martim Francisco tenha escrito sua Memória sobre a reforma da instrução pública, tomando como referência as ideias pedagógicas de Condorcet, procurou adaptá-la à realidade nacional, incorporando vários elementos que considerava válidos e apropriados à difusão do conhecimento da mocidade. A educação abriria as portas do conhecimento para que os cidadãos não aceitassem, cegamente, verdades impostas provenientes dos mais favorecidos pela natureza nem de nenhuma pessoa, ou instituição, mas, sim, do seu esclarecimento e conduta moral. Eram as concepções de Pestalozzi e Lancaster que indicavam uma educação popular das massas em equilíbrio com o Estado, o que daria condições de uma relação pacífica sem revoluções contra o governo, conforme ressaltava Martim Francisco.

De acordo com Xavier (2015), o deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada seguiu os pressupostos de Condorcet, defendendo a escola pública, bem como o ensino laico, compreendendo a ausência do ensino religioso no ambiente público da educação, a universalização da instrução pública e gratuita para educação primária e a liberdade de consciência com o financiamento do Estado.

Contudo, o artigo 6º da lei de instrução primária, aprovada na Corte em 1827, previa o ensino da educação cristã e doutrina da Religião Católica Apostólica Romana e a centralização do poder do Imperador. Posteriormente, o Ato Adicional de 1834 estabeleceu a descentralização do ensino, passando para as províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária,

sendo que o Governo central continuou a “direcionar a instrução nas Províncias através dos seus Presidentes, usando a legislação da Corte como modelo” (XAVIER, 2015, p. 184).

As ideias pedagógicas de Martim Francisco, apresentando uma proposta de instrução e do ensino de línguas no Brasil, fundamentado em uma educação comum especializada e profissional, silenciaram-se no tempo aplacadas pelas urgências da política e do descaso por parte daqueles que relegavam a educação a terceiro plano. Sob o jugo dos aristocratas que advogavam ser mais fácil controlar uma sociedade desprovida de esclarecimento, mantendo-a escrava e ignorante, a instrução pública do país continuou desprovida de fundamentos sólidos para solução dos seus problemas.

O desejo de Martim Francisco para implantar uma educação, que ensinasse as verdades práticas e necessárias à sociedade, não foi adiante, e seu projeto pedagógico, em sintonia com a Memória de Condorcet sobre a instrução pública, seria abandonado. Depois da dissolução da Assembleia Constituinte em 1823 e mesmo depois do regresso do exílio em 1828, sendo eleito deputado pela província de Minas Gerais em 1830, parece ter havido um esquecimento do seu projeto de educação para o país. No discurso do seu irmão Ribeiro de Andrada do dia 27 de julho de 1837, tratando da educação de D. Pedro II quando ainda jovem, não há uma palavra sobre as ideias pedagógicas de Martim Francisco para a instrução da mocidade.

Favorável também ao ensino mútuo, a obra “*Memória de Martim Francisco*”, pautada nas ideias pedagógicas de Condorcet, consistia num planejamento detalhado e amplo sobre a instrução pública que compreendia três graus de ensino. Tinha como base um ensino laico e visava inserir os conhecimentos úteis e necessários aos homens para a vida em sociedade. Reduzia a importância do estudo do latim e dava ênfase ao estudo das línguas vivas, que serviriam como elemento de acesso ao conhecimento científico da época. Ainda que suas ideias pedagógicas não tivessem encontrado solo fértil, o modelo de ensino do Inglês Joseph Lancaster se consolidou na instrução pública primária.

3.1.2 O Ensino Lancasteriano: modelo pedagógico oficial do Império Brasileiro para a instrução pública de D. Pedro I

Embora Martim Francisco não tenha colocado em prática sua pedagogia fundamentada em Condorcet, a utilização do modelo inglês de educação, o método lancasteriano ou mútuo, como ficou conhecido, presente em seu programa de ensino, foi utilizado pelo Imperador D. Pedro I durante sua fala de inauguração da Assembleia Constituinte e Legislativa de 3 de maio de 1823, depois da independência do país. No seu discurso, o Imperador reportava a necessidade

de uma legislação particular que tratasse da instrução pública, visando à organização do sistema de ensino da nação. Informou que havia aumentado o número de escolas, o ordenado dos mestres e permitido a abertura de escolas particulares. Assegurava reconhecer a vantagem do ensino mútuo e resolveu abrir uma escola utilizando esse método numa escola primária (BRASIL, 1823).

Segundo Almeida (2000), quando o Brasil introduziu o sistema lancasteriano de ensino, o país procurava mais copiar os modelos da Inglaterra do que o francês, resultado da influência inglesa no processo de independência do país, que teve uma participação decisiva nas figuras de George Canning, então Secretário das Relações Exteriores do governo britânico, que auxiliou no processo de reconhecimento do Brasil, tendo Londres como centro das negociações.

O método lancasteriano foi criado na Índia pelo reverendo escocês Andrew Bell (1753-1832) e levado para Inglaterra, onde se popularizou com Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII e início do XIX, e acabou por se popularizar com seu nome. A partir de 1814, o ensino mútuo se expandiu para França, Rússia e Estados Unidos, tornando-se conhecido no Brasil.

De acordo com Teles (2019), teria sido Euzébio Vanério um dos primeiros professores a utilizar o método lancasteriano no Brasil. Ao analisar o programa de ensino para as aulas do comércio na sua tese, o autor afirma que nele estão presentes o “ensino coletivo, o engajamento de alunos com maior grau de instrução, o uso de materiais e técnicas diversas em sala de aula e a supressão de castigos”, que eram características desse método (TELES, 2019). O autor considera que a primeira experiência do ensino mútuo no Brasil deve ser creditada ao ensino técnico e profissionalizante de instrução mercantil e afirma que Euzébio Vanério ofereceu a tradução do compendio *Improvements in education* de Lancaster (1803) a D. Pedro I, adaptado para “Memória sobre o ensino mútuo”.

Neves (2003), por sua vez, assegura que foi sob a responsabilidade da Instituição Militar, em 1825, que o ensino mútuo atingiu seu auge, sendo o período de maior disseminação do sistema lancasteriano no Brasil, com criação de escolas no Ceará e Pernambuco, expandido para outras províncias. Porém, foi, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, que D. Pedro I decretou o método lancasteriano como o modelo oficial do Império brasileiro para a instrução pública. Estabelecia que, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias e acrescentava nos demais artigos:

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fôr possivel estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a História do Brazil (BRASIL, 1827, p. 71).

Segundo Vidal (2006), no século XIX, era consensual a desincumbência dos poderes públicos provinciais em relação ao dispêndio de recursos com aluguel ou compra de casas escolares. Por essa razão, foi comum o funcionamento de escolas de primeiras letras ou cadeiras isoladas públicas na residência dos próprios professores. Na segunda metade desse século, passou-se a advogar a necessária autonomia dos espaços físicos da escola em relação à residência dos professores e o funcionamento de escolas primárias em casas alugadas tornou-se prática rotineira. O projeto dos republicanos para a educação popular, gestado nas décadas finais do século XIX, incluiu a responsabilidade do Estado pela construção de prédios projetados, especialmente, para abrigar escolas como uma das exigências de reforma e melhoria da instrução pública. “À parte dos colégios e escolas normais, as edificações para grupos escolares tornaram-se o maior e mais relevante conjunto arquitetônico de escolas públicas existente no país”. (VIDAL, 2006, p. 28).

Como os grandes problemas da educação, nessa época, seriam a falta de prédios adequados para instalação das escolas, recursos, compêndios e mestres qualificados para o ensino nas escolas do Império, a vantagem do método, desenvolvido por Joseph Lancaster, possibilitava que várias crianças fossem ensinadas ao mesmo tempo, uma vez que aqueles mais desenvolvidos repassavam o que aprendiam para outros alunos. O Ministro do Império, Francisco Ramiro D’Assis Coelho, no Relatório de 1839, esclarece sobre a adoção do método inglês na instrução primária:

Tem a Lei determinado que as Escolas Publicas nas Cidades, e Villas populosas, sejam de Ensino Mutuo. Com quanto não possa duvidar de que os outros methodos levem em hum, ou em outro ponto, alguma vantagem a este, com tudo todas as pessoas concordarão em que ele he o mais próprio para a instrucção de maior numero de alunos (BRASIL, 1839, p. 18).

O método, que, segundo Americus (1826), consistia em dividir a escola em classes por idades e graus de proficiência, nada mais era, portanto, do que o método de decuriões das escolas jesuíticas mais aperfeiçoado. O sistema lancasteriano baseava-se na concepção de que tudo que o homem sabe pode ser ensinado e quanto mais se ensina, mais se aprende. Na prática, os rapazes ensinavam uns aos outros:

Cada escola he dividida em classes de rapazes quase da mesma idade, e que tenham feito iguais ou quase iguais progressos; o lugar de cada hum será determinado pelo seu adiantamento. Cada classe se divide em decuriões, e em discípulos. Sendo, por exemplo, doze na classe, os seis melhores sam os decuriões (tutors se chamam em inglez). Os decuriões devem fazer estudar as lições aos seus discípulos ao mesmo passo que as estudam eles mesmos, vigiar no seo bom comportamento, e no socego e bôa ordem da classe. Cada uma destas classes deve ter hum certo numero de vigias, ou de inspectores (nas escolas de Lancaster da-se-lhe o nome de monitors) - A obrigação destes monitors he vigiar exclusivamente sobre o que se está fazendo na classe-ensinar os decuriões a aprender as lições, e dizer-lhe de que modo como as ham de ensinar aos seus discípulos - cada hum destes monitors he tirado da classe onde apprende para aquella, cuja matéria de ensino já ele sabe a ponto de a poder ensinar – o monitor deve portanto saber perfeitamente o que se aprende na classe, onde ele vai presidir – deve ser além disso de hum regular conduta, e digno da confiança, que d'elle se faz. Particullar cuidado se deve tomar em que não passe hum palavra, que nam seja bem compreendida, e nunca se deve principiar lição de novo sem estar bem aprendida a que se tiver passado (AMERICUS, 1826, p. 218-220).

Ao publicar em Londres as Cartas públicas ao Padre Amaro em 1826, Americus salienta a importância de um plano geral de instrução que abrangesse todas as classes sociais e que fosse voltado para suas necessidades. No entanto, o país não dispunha de edifícios com capacidade para atender a um considerável número de alunos que o método possibilitava, ao passo que, nas escolas, o que acontecia, de fato, era uma mistura de métodos diversos, prejudicando a utilidade e implementação do sistema lancasteriano.

O declínio começou a partir do momento em que se passou a restringir o número de escolas anexas às Academias Militares na década subsequente e com o abandono do governo em relação ao ensino de “Primeiras Letras, ficando este sujeito, com o Ato adicional de 1834, às iniciativas provinciais – geralmente limitadas ao provimento de Cadeiras e fixação de ordenados, não compreendendo a construção de prédios escolares” (OLIVEIRA, 2006, p. 140).

Em 1838, o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos criticava, de forma contundente, o ensino mútuo. Afirmava o Ministro que os resultados do método lancasteriano não correspondiam à expectativa pública no item de aprendizagem tampouco quanto à eficácia. Alegava que não havia prédios adequados para abrigar a grande quantidade de alunos, sendo os

recursos insuficientes. As aulas, em sua grande maioria, eram ministradas por professores que ofertavam aulas em suas próprias casas, ou pela iniciativa privada, ainda que de forma precária. O Ministro referia-se, também, a países que utilizaram do método, como Prússia e Holanda, e que não logram sucesso, decidindo, por essa razão, não estabelecer escolas onde usassem do método até que prédios fossem construídos para tal fim.

Para concluir, a Lei de 15 de outubro de 1827, que decretou o método lancasteriano como modelo oficial do Império brasileiro para a instrução pública, não significou um descaso nem representou uma tentativa de diminuição dos investimentos educacionais com a criação de escolas, pois tal método caracterizava um moderno modelo pedagógico da época, sendo empregado em diversos países, a exemplo da França, Rússia, Inglaterra e Estados Unidos.

Alguns fatores foram determinantes para o insucesso do ensino mútuo no Brasil, dentre eles podemos grifar o insuficiente número de professores habilitados, o minguado recurso didático, a necessidade de edifícios adequados, a pouquidade de recursos financeiros, além do reduzido número de alunos que frequentavam a escola, o que, de algum modo, descaracterizava o modelo de ensino mútuo. Com efeito, a realidade brasileira do século XIX, diferenciava-se dos países europeus, como Inglaterra e França, os quais vivenciavam um crescente período industrial.

3.2 “Liberdade para todos e privilégio para ninguém”: o ensino de línguas na Pedagogia de Tavares Bastos

A busca por um modelo de educação, que servisse de exemplo ao Brasil, foi uma constante no processo de implementação de uma pedagogia que possibilitasse a ascensão ao nível de países considerados desenvolvidos ou que se mostrassem em situação mais favorável do que a nossa realidade. Nesse intuito, várias tentativas haviam sido orquestradas, a exemplo da Pedagogia defendida por Martim Francisco, mas sem o sucesso esperado.

De acordo com Oliveira (2006), uma nova configuração política se processou na década de 60 do século XIX, motivada, em grande parte, pelas eleições de 1860, instituídas pelo Decreto 1.082 de 12 de agosto daquele mesmo ano, culminando com a eleição de uma nova geração de liberais que se contrapunham à política conservadora e de centralização dos Saquaremas²³, como foi o caso do alagoano Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875),

²³ Nome dado a grupo de políticos que faziam parte do Partido Conservador que surgiu a partir de 1836. Defendiam a Monarquia parlamentar representativa e a autoridade do Estado. Rejeitavam o republicanismo, e se colocavam a favor do escravismo (MATTOS, 1987).

que, eleito pela Província de Alagoas, foi um precursor do federalismo, passando a criticar sobremaneira o excesso de centralização por parte do governo, o que considerava ser uma das razões do atraso da nação. Adepto das concepções de pensadores, tais como Stuart Mill, Alexander Hamilton, Aléxis de Tocqueville e Horace Mann, via, em alguns países europeus, sobretudo, os Estados Unidos, um exemplo a ser seguido pelo Brasil.

Figura 5 – Tavares Bastos



Fonte: Academia Brasileira de Letras (s/d).

Nesse percurso, Bastos se apropria da obra *Democracia na América*, do francês Alexis de Tocqueville, e utiliza-se da concepção, por ele defendida, para afirmar que “da centralização absolutista nasce diretamente o entorpecimento geral dos espíritos nas províncias e a sua falta de iniciativa” (BASTOS, 1863, p. 45). Ato seguido, também, foram utilizadas por Bastos as impressões políticas sobre a América para se pronunciar em favor da independência dos indivíduos, como a liberdade de ação, a autonomia das províncias e a crítica à centralização excessiva das questões administrativas e políticas no Brasil.

Nesse sentido, Souza (2012) assevera que Tavares Bastos foi um grande divulgador das reformas promovidas por Horace Mann na educação de Massachusetts entre os anos de 1837 e 1848. Como bandeira norteadora dos princípios republicanos, estaria uma educação equalizada e universal, disponibilizada sem distinção e de forma igualitária a todos que estavam na escola. Assim, a autora pontua que “A educação republicana não se faria somente pelo conhecimento intelectual, mas pelos valores que deveriam ser adensados como o autogoverno, o autocontrole, a submissão voluntária, as leis da razão e do dever” (MANN, 1963 [1837] *apud* SOUZA, 2012,

p. 109)²⁴. Ainda enfatizando o processo de uma educação republicana defendida por Horace Mann, Bastos cita que:

Quando Horácio Mann começou a famosa agitação, donde saiu o vasto sistema de ensino público da União Americana, muitos dos Estados pretendiam que as escolas das associações e seitas eram suficientes, nem seriam excedidas: a experiência patenteou a sua ilusão. O sistema que Mann fizera adotar no Massachusetts, foi logo imitado pelos outros Estados à porfia; e as escolas para os filhos de todo o povo, para o rico e para o pobre, para o branco e para o negro, as escolas nacionais são hoje o mais belo título da República (BASTOS, 1870, p. 150).

Bastos não menciona a questão escravocrata americana, nem faz alusão a nenhuma outra questão controversa sobre esse país. Simpatizado ao ideário estadunidense, tomou como base a proposta de educação elucidada por Horace Mann, e passou a defender uma política pedagógica, para o Brasil, que imprimisse nas instituições o cunho democrático e apresentasse projetos em que houvesse continuidade, capazes de tirar o país da inércia. Considerava ainda que a liberdade dos indivíduos dar-se-ia pelo “*self-government*”, ou seja, o autogoverno, que ofereceria à sociedade a aptidão para exercer suas funções de forma democrática e autônoma sem a imputação radical de um poder absolutista e, portanto, descentralizado, como era o caso das colônias americanas e alguns países europeus. Como se vê, na citação abaixo, nos ditos de Bastos sobre a descentralização do poder, sobre a autonomia da sociedade e, sobretudo, sobre o regime democrático por Bastos defendido.

Na própria Europa, retalhada em monarquias militares, não se pode, entretanto, desconhecer a marcha constante da tendência descentralizadora em oposição à unidade fundada com o absolutismo da meia-idade. Não tem o governo inglês essencialmente o caráter de um governo federal, laço de união dos condados dos três reinos e das colônias espalhadas por todo o globo? Não conseguiu a Suíça, no recinto augusto das suas montanhas, não somente preservar a autonomia dos cantões, mas realça-la com o regime democrático puro das *landsgemeinde* de Zurique, Turgóvia e Berne, que evocam a poesia antiga dos comícios de Atenas? Não goza a Bélgica da realidade do sistema parlamentar com as vantagens de uma considerável descentralização, por meio de assembleias que exercem, em cada seção do território, a quase plenitude do poder legislativo nos negócios locais? (BASTOS, 1870, p. 22).

Essa forma de pensar a sociedade brasileira a partir de referências estrangeiras ficou marcada na publicação da sua obra mais conhecida intitulada “*A Província*” de 1870, em que

²⁴ A obra *O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte americano* de Souza (2012) traz um estudo mais detalhado sobre o americanismo educacional de Tavares Bastos.

estão expressas suas ideias a respeito da descentralização ou federalização do país, advogando certa autonomia às províncias e reduzindo a centralização do poder imperial, que monopolizava e sufocava as iniciativas locais. Sobre a referida obra, temos os seguintes dados²⁵:

Quadro 8 – Referências bibliográficas na obra *A Província* com autores e nacionalidades

Autor	Título	Nacionalidade
Odilon Barrot	De la centralisation et de ses effets (1861)	França
Alexis de Tocqueville	De la démocratie en Amérique (1835) The fall of the sugar planters in Jamaica (1869)	França
Horace Mann	A educação dos homens livres	Estados Unidos
Prosper de Barante	La Vie Politique de M. Royer-Collard (1923)	França
Félicité Robert de Lamennais	Études administratives	França
Ferdinand Béchard	De l'administration Intérieure de la France (1851)	França
Prévost-Paradol	La France nouvelle (1868)	França
Francisco de Sales Torres Homem	Libello do povo (1870)	Brasil
Edouard de Laboulaye	Histoire des Etats-Unis (1865)	França
Erskine May	The constitutional history of England (1861)	Inglaterra
Benjamin Constant	Politique constitutionnelle (1872)	Brasil
Visconde do Uruguai	Ensaio sobre o direito administrativo (1862)	Brasil
Thomas H. Beton	Thirty Years in the senate (1854)	Estados Unidos
George W. Paschal	Annotated constitution (1868)	Estados Unidos
Stuart Mill	On liberty s/d	Inglaterra
Antonio Henriques Leal	Obras de João Francisco Lisboa (1864)	Brasil

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: *A Província* (1937)²⁶.

O Quadro 8 deixa evidente a predileção de Tavares Bastos por autores franceses, seguidos de brasileiros e americanos, o que demonstra a apropriação por intelectuais daquele país. Vale salientar que Bastos utiliza de referências constantes da obra do francês Tocqueville, que escreveu sobre a democracia na América, e de Horace Mann para abalizar suas concepções a respeito do ensino americano. Na prática, Bastos chegou aos Estados Unidos via Europa. Outro ponto é o fato da maioria das obras, treze, num total de dezesseis, estarem escritas no idioma de origem, fato que demonstra o conhecimento do autor nesses idiomas.

²⁵ Os quadros apresentados ao longo da obra seguem a proposta de Cordeiro (2016).

²⁶ Data da edição da obra analisada.

Quadro 9 – Autores por nacionalidade citados na obra

Nacionalidade	Referências	%
França	22	38,6
Brasil	9	15,8
Estados Unidos	17	29,9
Inglaterra	7	12,3
Portugal	1	1,7
Suíça	1	1,7
Total	57	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: A Província (1937).

Tavares Bastos recorre a obras de autores franceses que tratam sobre os Estados Unidos, a exemplo da obra de Tocqueville. Também aparecem os nomes de Pestalozzi, Rousseau e Kant, mas as obras não são mencionadas. O Solitário²⁷ utiliza de informações comparativas de diversos países para embasar suas ideias, que vão desde a centralização, as instituições provincianas até a instrução pública. Os países mencionados são mostrados no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros

(continua)		
País	Referências	%
Estados Unidos	70	33,2
França	23	10,9
Alemanha	5	2,3
Inglaterra	20	9,5
Escócia	1	0,4
Suíça	6	2,8
Espanha	7	3,3
Bélgica	8	3,8
Itália	1	0,4
Portugal	6	2,8
Suécia	1	0,4
Canadá	9	4,2
Colômbia	5	2,3

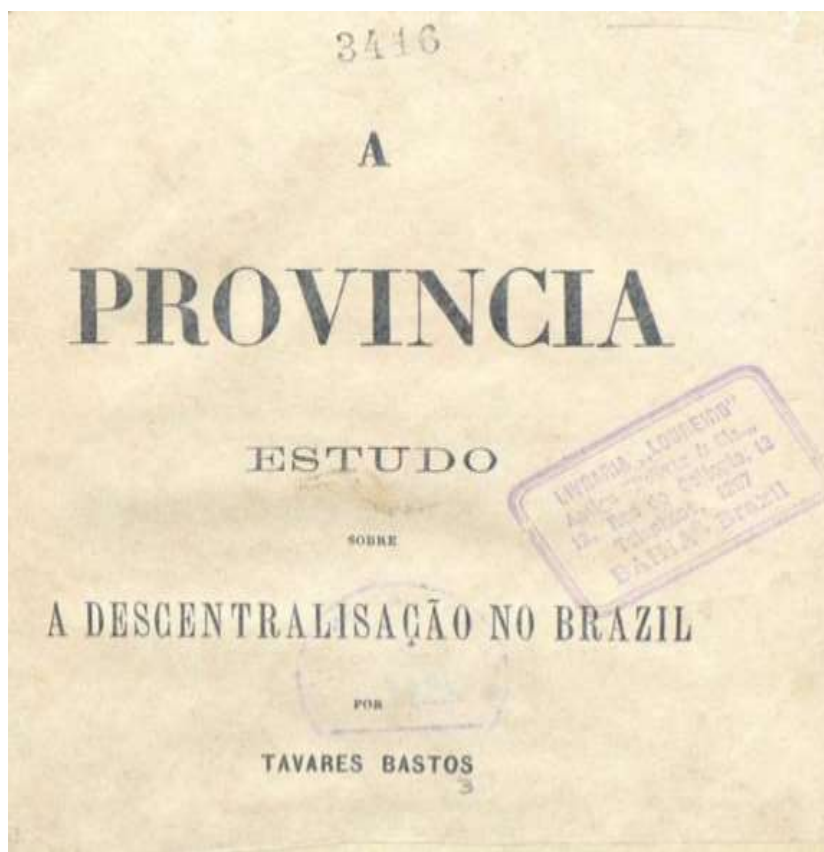
²⁷ Trata-se de uma coleção de trinta cartas publicadas entre 1861 e 1862 na imprensa do Rio de Janeiro por Tavares Bastos com o pseudônimo “Solitário”. Nelas estão contidas informações sobre Organização administrativa, Ensino religioso, Africanos livres e tráfico de negros, As leis de navegação, O comércio costeiro, A franqueza dos grandes rios, a Questão do Amazonas e as Comunicações diretas entre as duas américas.

(conclusão)

País	Referências	%
Venezuela	2	0,9
Chile	3	1,4
Uruguai	4	1,9
Guiana Francesa	1	0,4
Paraguai	2	0,9
Serra Leoa	1	0,4
Jamaica	1	0,4
Argentina	8	3,8
México	2	0,9
Peru	3	1,4
Bolívia	1	0,4
Paraguai	1	0,4
Holanda	5	2,3
Grécia	4	1,9
Roma	3	1,4
Índia	1	0,4
Hungria	1	0,4
Cuba	1	0,4
África do Sul	1	0,4
Nova Zelândia	1	0,4
Panamá	1	0,4
Índia	1	0,4
Austrália	12	5,7
Áustria	4	1,9
Total	211	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: *A Província* (1937).

Ao elaborar o levantamento dos países mencionados na obra *A província*, o Solitário incorpora informações de países de diversos continentes, não se restringindo apenas à Europa e à América do Norte. Inclui países que considera importantes da Oceania, África, América Central, América do Sul e Ásia. Sendo que os Estados Unidos, foco de sua atenção maior, desponta com mais do dobro de menções, seguido da França em segundo lugar, fato esse que evidencia uma mudança de posicionamento sobre a referência de país que o Brasil poderia possuir como parâmetro. A centralidade europeia havia perdido a hegemonia, embora a França e depois a Inglaterra permanecessem como exemplo de países que conseguiram sucesso na condução do ensino e *locus* de intelectualidade.

Figura 6 – Livro A província de Tavares Bastos

Fonte: A Província (1870).

Em “A Província”, o pensamento de Bastos (1870) sobre educação é apresentado no capítulo I da terceira parte, denominada “Interesses Provinciais”, no qual o autor expõe as concepções para o programa de Instrução Pública. O modelo defendido apresentava uma nova forma de pensar e fazer a Instrução Pública, o que resultaria no acesso às luzes e ao mundo civilizado, tendo a educação como propulsora da modernização da sociedade. No seu programa, indicava as medidas necessárias que as assembleias deveriam adotar, a fim de elevar o nível moral das populações que andavam mergulhadas nas trevas (BASTOS, 1870).

Nesse viés, as trevas seriam a representação dada por Tavares Bastos em relação à situação de abandono e ineficiência, em que se encontrava a instrução pública das províncias espalhadas no império. Para o intelectual, era mister emancipar os homens do trabalho cativo e da ignorância, começando pela ampliação da instrução elementar que andava longe do ideal, sem falar no estudo das ciências, que não avançava porque o povo não tinha entrado ainda no mundo civilizado, exemplificando com os índices de alfabetização da população do Rio de Janeiro, que, mesmo sendo a Província mais rica da época, achava-se muito abaixo de países como a Jamaica. Para o Brasil sair do atraso, o foco das províncias deveria estar estabelecido

nas construções de estradas, segurança e escolas. Com relação à instituição das escolas, o autor posicionava que

Tudo nos falta, de tudo carecemos neste ramo principal dos interesses sociais, a instrução do povo. Ao invés das tendências do século, o que possuímos nós? Escolas de *abc*, estas mesmas raríssimas, sem edifícios próprios, sem mobília e utensis, e, pior que tudo, sem mestres idôneos: e, fora disso, algumas aulas de latim espalhadas aqui e ali (BASTOS, 1870, p. 157).

Essa situação de inércia, retratada por Tavares Bastos, estava de igual forma presente no relatório do Ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, do ano de 1870, apresentado à Assembleia Geral na 3ª sessão da 14ª Legislatura, com publicação em 1871.

Não temos infelizmente acompanhado o grande movimento da civilização moderna em relação á instrução pública. Quasi estacionaria tem-se essa conservado entre nós, ao passo que se empenham todos os esforços e nenhum sacrifício se poupa para dar-lhe o mais amplo desenvolvimento nos países onde se tem compreendido toda a sua importância, reffectindo-se que ella não só eleva o individuo pelo aperfeiçoamento de suas faculdades moraes, como é o mais poderoso elemento de engrandecimento e prosperidade nacional, e condição essencial do exercicio regular das instituições livres (BRASIL, 1870, p. 15).

Bastos afirmava que, além de a situação da instrução pública apresentar grave e estar longe de alcançar o modelo de países civilizados, havia, ainda, a indiferença do governo central, que dava atestado de sua incompetência e incapacidade administrativa. Seria, para o Solitário, a contribuição da iniciativa privada uma possível solução para o problema do ensino do país. A educação conjunta deveria instrumentalizar os indivíduos para desempenhar funções na sociedade. Essa mesma ideia estava presente na Memória de Martim Francisco. A respeito da iniciativa privada e pública no ensino, Bastos exemplificou com as experiências de países estrangeiros:

Com impulso de Horácio Mann, os Estados da União Americana, onde outrora vastas e ricas associações fundavam e mantinham numerosas escolas. Em Inglaterra duas associações igualmente vigorosas desempenham a mesma missão humanitária; mas lá se propôs agora ao parlamento, e agita-se seriamente o problema da organização official do ensino. É que aí também o nobre esforço dos cidadãos e das sociedades não satisfaz às aspirações, de cada localidade tão plenamente, como o ensino público nos Estados Unidos, na Alemanha do Norte, na Suíça, na Holanda, na Suécia, no Canadá, na Austrália, no Chile (BASTOS, 1870, p. 148).

O pensador não descartava a iniciativa privada, porém o investimento maciço na educação e a regulamentação viria do Estado com a obrigatoriedade do ensino. Apesar de citar exemplos europeus, considerava que os reformadores brasileiros deveriam se livrar dos males herdados da Europa, em especial, de Portugal, e imitar o modelo americano de educação que se apresentava “sem seitas, a escola comum, a escola mista, a escola livre, é a obra original da democracia do Novo Mundo” (BASTOS, 1870, p. 156). Nesse sentido, além da coeducação entre os sexos, o autor prezava pela valorização do ensino científico e utilitário, com a inclusão das disciplinas que favorecessem a formação do cidadão para atuarem na sua realidade, quiçá no mundo do trabalho técnico. Ainda defendia que o ensino das línguas vivas deveria estar voltado para o mercado de trabalho deste cidadão comum.

3.2.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Tavares Bastos

Conquanto Tavares Bastos não tenha delineado um programa de ensino para Instrução Pública, como foi o caso de Martim Francisco, Ruy Barbosa e Liberato Barroso, Bastos estava convencido de que a salvação para o atraso do país seria resolvida com investimento maciço em educação. Cabia ao governo geral ajudar com subvenções às províncias que se mostrassem em situação de menor poder econômico, visando à criação de escolas normais para formação de professores habilitados ao ensino elementar, os quais promoveriam a educação das massas através de uma formação mais abrangente e estruturada em exemplo estrangeiro:

Não são escolas elementares do abc, como as atuais que recomendamos às províncias. O sistema que imaginamos, é muito mais vasto. É o ensino primário completo, como nos Estados Unidos, único suficiente para dar aos filhos do povo uma educação que a todos permita abraçar qualquer profissão, e prepare para os latos estudos científicos aqueles que puderem frequentá-los. O programa dos estabelecimentos públicos da União (*common schools, free schools*) compreende, com efeito muito mais do que geralmente se supõe; ele abraça ensino primário de todos os graus, o das “escolas reais” da Alemanha, e o secundário especial que fornecem os liceus da França. Com o curso propriamente elementar, com o de gramática, e o de ciências das *high schools*, os alunos obtêm, além do conhecimento de línguas, noções de literatura e história, de geometria e álgebra, de química física e história natural, em uma palavra, as bases da educação chamada profissional (BASTOS, 1870, p. 156)²⁸.

²⁸ Pequeno edifício circular, decente, acomodando as leis da acústica, em anfiteatro, e com os compartimentos necessários (BASTOS, 1975 [1863], p. 64).

O intelectual afirmava que o modelo de educação americano e o alemão seriam mais completos para o ensino primário, uma vez que propiciavam uma formação mais adequada ao indivíduo, enquanto os liceus franceses se mostravam mais apropriados à formação secundária. O ensino de línguas estaria inserido no curso secundário e voltado para a educação profissionalizante, centrado no ensino das línguas vivas, pois, segundo ele, os estudos clássicos, direcionados ao estudo dos idiomas mortos, não mais refletiam as necessidades do país. Porém, ficariam ao encargo da iniciativa particular, na qual as classes mais abastadas poderiam mandar seus filhos para se aperfeiçoarem nas questões da antiguidade e intelectualidade humanística. Considerava um erro grave confundir o ensino clássico com as imperfeitas e as insuficientes aulas de latim, em que nem se aprendia a língua de Cícero muito menos a grande literatura do século de Augusto. Aos jovens, bastariam os estudos das versões e os comentários dos intérpretes modernos, que dariam acesso às letras antigas, isso porque obras importantes da Antiguidade já haviam sido traduzidas para as línguas vivas. O ensino de latim seria um luxo que deveria ser estudado, basicamente, por aqueles que desejassem uma educação erudita e mais elitista.

A abertura à imigração estrangeira também seria uma forma de impulsionar melhoria na qualidade da educação brasileira, naturalizando, imediatamente, estrangeiros “que por seus talentos e literária reputação tiverem sido admitidos ao magistério das universidades, liceus, academias ou cursos jurídicos” (BASTOS, 1870, p. 159).

A necessidade de profissionais estrangeiros decorria da falta de mestres qualificados para instrução de nível superior. Esse posicionamento já havia sido destacado em suas *Cartas do solitário*, na primeira edição de 1862, em que afirmava: “sem os emigrantes da Alemanha e da Grã-Bretanha, nunca o Brasil progredirá; é preciso que o sangue puro das raças do norte venha desenvolver a nossa raça degenerada”. Ressaltava, ainda, que esses povos não se fixavam aqui devido ao atraso moral da população em uma “terra sem costumes e sem luzes” e acrescentava que a prosperidade do país viria com o cruzamento de raças, que substituiriam o trabalho escravo, ocupando o teatro da civilização e atuando como regeneradores dos maus costumes (BASTOS, 1975 [1863], p. 67).

O Relatório apresentado à Assembleia Geral, na segunda sessão da décima quarta legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Paulino José Soares de Souza, produzido em 1869 e apresentado no ano de 1870, também considerava a necessidade de abertura dos portos para imigrantes com formação acadêmica para instrução pública, desde que se mostrassem habilitados e proficientes na língua portuguesa, estendendo não apenas para

o ensino acadêmico, proposto por Tavares Bastos, mas ampliando a mestres que possuísem formação para trabalhar na educação elementar.

Essa concepção para formação dos educadores já vinha se configurando desde da década de 1820, quando o governo brasileiro havia investido dinheiro público para treinamento desses profissionais no Brasil e no Exterior. Objetivava preparar professores e militares que demonstrassem aptidão para a educação, tornando-os multiplicadores para ministrar aulas baseado no ensino mútuo, visando a atingir um número maior de alunos com ampliação de escolas que trabalhariam esse método (SANTOS, 2016). No entanto, os resultados não foram significativos e a situação da educação se mostrava bem desfavorável.

Paulino de Souza reconhecia o atraso em que se apresentava a instrução primária. Ponderava que a educação secundária possuía maior importância entre os três graus de instrução porque seria a responsável por formar a inteligência e o caráter daqueles que a recebiam, defendendo um ensino de línguas utilitário e prático para esse nível de ensino (BRASIL, 1870).

Nelle não enxergo tamanho alcance pelos conhecimentos que adquire o alumno, como pelo desenvolvimento intelectual e qualidade de espírito que obtem por meio de estudo das matérias que o constituem. Formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando-a para os estudos das matérias que o constituem. Formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando-a para os estudos de utilidade prática e para vida social, é o fim dos estudos secundarios. Não importa tanto que nas línguas extranhas o alumno obtenha um vocabulário mais ou menos completo, que nas sciencias fique com mais ou menos algumas noções, como que consiga o resultado de exercitar, adestrar e alargar o espírito dispondo-o pela aquisição dos dotes necessários para estudos de applicação e interesse prático (BRASIL, 1870, p. 33).

A proposta de educação tanto do Ministro do Império quanto de Tavares Bastos seria voltada para os interesses práticos do país, embora ratificasse a importância do ensino de humanidades para aqueles que desejassem prosseguir os estudos clássicos, sobretudo, pela iniciativa privada. A modernidade utilitária teria, nas línguas vivas, a ampliação desse conhecimento, já que as produções científicas eram escritas em inglês e, especialmente, em francês. Seriam esses idiomas capazes de fornecer a qualificação necessária para o desenvolvimento científico, mais condizentes com a realidade do país numa época em que a Ciência assumia um papel de relevo na sociedade (OLIVEIRA, 2006).

Não esqueçamos a educação pública, mãe do progresso. Pois bem! Temos observado nisso o sistema pior. A nulidade da instrução elementar; o ensino do pernicioso latim como de um instrumento de civilização; a falta de difusão das ciências naturais e conhecimentos úteis; a existência de professores, ou

totalmente inábeis, ou principalmente ainda; a ausência de rigor nos exames dos cursos superiores (BASTOS, 1863, p. 36).

O panorama apresentado por Tavares Bastos deixa clara a necessidade de mudança na estrutura do ensino público, se desejasse que a educação alcançasse os patamares dos países desenvolvidos. Para que essa mudança fosse processada, seria necessário qualificar os professores, retirar o foco no ensino do latim, que considerava pernicioso, valorizar as línguas vivas, as disciplinas científicas no programa de instrução e implementar mudanças nos exames dos cursos superiores.

O ensino, ministrado pelas Faculdades do Brasil Império, estava longe de alcançar o padrão dos países civilizados, pois tanto as Faculdades de Medicina quanto as de Direito enfrentavam falta de recursos, de compêndios especializados, deficiência de aprendizagem e abandono dos alunos. O Relatório do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, apresentado em 1871 à Assembleia Geral, afirmava que era preciso remediar o grave mal que se apresentava às Faculdades. No referido Relatório, havia um importante chamamento para o progressivo abandono dos estudos por parte dos alunos por acharem os exames simples e fáceis, não passando de mera formalidade, limitando-se a adquirir algumas noções superficiais das matérias estudadas, o suficiente para satisfazerem um pouco o que deles era exigido durante as provas. Esses motivos levaram, em 1877, o Ministro do Império, Antônio da Costa Pinto Silva, a afirmar de forma categórica: “não ocupamos entre as nações civilizadas o lugar que nos compete. As estatísticas confirmam minha asseveração” (BRASIL, 1877, p. 12).

Segundo o Ministro, o Decreto nº 5.429, de 2 de outubro de 1873, autorizou a criação da instrução secundária na capital de cada província e criou comissões de exames gerais preparatórios, exigidos para matrículas nos cursos superiores nas províncias onde não havia faculdades. Elas deveriam habilitar os alunos para ingresso nos cursos superiores. Porém, como não havia obrigatoriedade de estudar todas as matérias do programa, os alunos preferiam cursar as disciplinas que serviam de requisito para ingresso nas Academias. Por isso, Antônio Costa chamava atenção para os estabelecimentos que ofereciam cursos preparatórios anexos às Faculdades de Direito:

Ahi se ensinão as materias a arbitrio e escolha do estudante, de sorte que moços que ainda não prestaram exames de portuguez e francez cursão aulas de philosophia, geometria, etc: Deste modo não é um curso de preparatorios que têm as Faculdades, são aulas avulsa, reunidas em um só edificio. (BRASIL, 1877, p. 13).

Sobre os exames de preparatórios, Haidar (2008) acrescenta que, aos problemas estruturais dos anexos às Faculdades de Direito, acrescentavam-se aí a preguiça, o desleixo dos professores, que eram mal remunerados, descontentes e, apesar da proibição dos estatutos, continuavam a lecionar particularmente. Os preparatórios destinados a fornecer os elementos imprescindíveis e necessários para realização dos cursos superiores, preparando os alunos para a vida acadêmica, não desempenharam o papel que a eles cabiam.

Destinados a plasmar o espírito e o caráter, não cumpriram, entretanto, os preparatórios, a missão que lhes foram atribuídas. Os exames, *parcelados*, incentivando os estudos irregulares, acobertando a fraude, estimulando e protegendo a decúria e a ignorância, reduziram o preparo básico dos candidatos aos cursos superiores a um amontoado inócuo de noções mal digeridas (HAIDAR, 2008, p. 78).

As colocações de Tavares Bastos faziam sentido quando se referiam ao estado deplorável em que se encontrava o ensino nos três níveis de educação. Seria preciso repensar a questão dos exames de acesso às faculdades, adequar o ensino primário às necessidades prementes da sociedade e pautar um ensino secundário de formação prática e útil à sociedade.

Nesse sentido, Souza (2012) assevera que Tavares Bastos defendia a manutenção de disciplinas científicas que disseminariam a racionalidade ao aluno, que adentrasse a educação primária e a liberdade de ensino, como havia sido adotado na América. Porém, essas ideias nem sempre eram aceitas em sua totalidade. Havia os defensores da formação humanística, que, embora reconhecessem o bom desempenho dos Estados Unidos com seu exemplo descentralizador, consideravam que mudanças radicais não beneficiariam o Império.

Segundo Oliveira (2006), os Saquaremas, enquanto representantes da ala conservadora, buscavam estabelecer, na política de Instrução Pública, uma formação que preparasse os futuros cidadãos ativos do Império, indicando a direção que a sociedade brasileira deveria tomar, mas sempre favorecendo as classes elitizadas. A difusão das luzes e a civilização se voltavam aos brancos ou à sociedade abastada, que teria acesso à instrução secundária e superior, enquanto a população mais pobre receberia a instrução primária. “Quase naturalmente, estavam excluídos os escravos, a população indígena, além das mulheres” (OLIVEIRA, 2006, p. 214).

A classe elitista, contudo, advogava em favor dos estudos clássicos, o que era justificável, pois seria através dele que teriam acesso aos cargos burocráticos e de prestígio, ajudando a mantê-los em posição de destaque, tanto intelectual, quanto econômica e socialmente, fator que os distinguiria das classes de trabalhadores braçais e os davam um capital

social, cultural e econômico de maior prestígio, visto que, ao se apropriarem do conhecimento provido por esse tipo de educação elitizada, estabeleceram um espaço de “poder simbólico” e hegemônico (BOURDIEU, 1989).

Já sobre esses estudos humanísticos, a saber o latim, a retórica e a poética, por exemplo, Chervel (1990) aclarou que, no século XIX, numerosos docentes haviam notado que o texto clássico, centrado no estudo da gramática, da ortografia, “criava entre os alunos um desgosto profundo e definitivo por essas matérias. O ódio pela literatura antiga por vezes viria daí, a tal ponto que eles olhariam com suplício retornar aos autores gregos e latinos, uma vez saído do colégio” (CHERVEL, 1990, p. 212).

Embora Tavares Bastos criticasse, de forma contundente, a concentração desse tipo de estudo, ou seja, o estudo clássico, por outro lado, considerava que possibilitava a formação do espírito, o desenvolvimento das ideias, a clareza de comunicação e o desempenho da língua. Essas seriam qualificações necessárias para o exercício de funções burocráticas do Estado e não voltadas à educação de finalidade prática que o país precisava.

Para aclarar esse esboço, Haidar (2008) pontua que, nos anos de 1860 e 1870, o ensino particular primário e secundário foi declarado livre em quase todas as Províncias do Império e, no intuito de estimular a contribuição privada, celebraram-se as mais variadas modalidades de acordo com a iniciativa particular, tais como subvenções a escolas como prêmio por serviços prestados ou em troca da educação gratuita de certo número de meninos, incorporação aos estabelecimentos particulares de cadeiras públicas, gratuitamente franqueadas a crianças pobres e contratos para a criação e administração de colégios e escolas.

O mapa das matrículas da instrução secundária nos estabelecimentos públicos e particulares no relatório de 1869, apresentado à Assembleia Geral pelo Município da Corte de 18 de abril de 1870, dá-nos a oportunidade de ver como se processava a distribuição das cadeiras de línguas e outras matérias.

Quadro 11 – Mapa das matriculas de instrução secundária, nos estabelecimentos públicos e particulares, por matérias – 1869

MATERIAIS	SEXO MASCULINO			SEXO FEMININO (ENSINO PARTICULAR)	TOTAL
	ENSINO PUBLICO	ENSINO PARTICULAR	SOMMA		
1 Portuguez	107	1082	1189	625	1814
2 Francez	174	1170	1344	842	2186
3 Inglez	97	765	862	260	1122
4 Allemão	15	.....	15	44	59
5 Italiano	21	.....	21	10	31
6 Latim	330	829	1159	2	1161
7 Grego	49	.....	49	.....	49
8 Grammatica philosophica	14	.....	14	8	22
9 Cosmographia	21	.....	21	28	49
10 Geographia geral	281	90	1188	541	1729
11 Historia geral	322	293	615	623	1238
12 Mythologia	.....	.....	.....	20	20
13 Corographia do Brasil	8	.....	8	5	13
14 Historia do Brasil	8	326	344	484	838
15 Rhetorica e Poetica	22	60	82	.....	82
16 Litteratura brasileira e portugueza	8	.....	8	22	30
17 Philosophia	22	260	282	1	283
18 Arithmetica	153	934	1087	567	1654
19 Algebra	49	439	488	22	510
20 Geometria	48	447	495	.....	495
21 Trigonometria	27	.....	27	.....	27
22 Physica e Chimica	27	46	73	46	119
23 Historia natural	8	46	54	46	100
24 Hygiene e economia domestica	.....	.....	.....	3	3
25 Desenho	125	185	310	214	524
26 Musica vocal	123	214	337	151	488
27 Piano, etc., etc	.....	295	295	689	984
28 Dansa	145	44	789	157	346
29 Gymnastica	128	703	831	121	952
30 Natação	.....	359	359	.....	359

Secretaria da Inspectoria geral da Instrução primaria e secundaria do Municipio da Côrte, em 18 de Abril de 1870.

Fonte: Relatório do Ministério do Império do ano de 1869, apresentado à Assembleia Geral Legislativa da 2ª sessão da 14ª legislatura, apresentado em 1870, apêndice 13.

O mapa demonstra uma procura acentuada pelas disciplinas do curso preparatório, sendo que, em relação às cadeiras de línguas, o latim é a mais recorrida, seguida do francês, do português e depois do inglês. As cadeiras de Geografia Geral, Aritmética e História também aparecem com procura significativa. Vale salientar, no entanto, que a instituição privada lidera enormemente a procura e oferta de vagas do ensino, tanto primário quanto secundário, com uma procura maior pelas cadeiras de língua portuguesa, seguida pelo francês latim e inglês.

Diferentemente do que propunha Tavares Bastos, as disciplinas científicas apresentam procura bastante inferior, como é o caso da cadeira de Física e Química, que contaram apenas com 119 alunos, sendo muito inferior ao número de alunos matriculados nas disciplinas de Desenho, com 524 estudantes ou música vocal, que possuía 984 estudantes, o que denota uma preponderância sobre as disciplinas de cunho científico, fator que não auxiliaria na difusão dos conhecimentos considerados úteis, como afirmava Bastos.

O que está evidenciado é uma procura por matérias já estabelecidas para conclusão do ensino secundário ou porta de entrada nos cursos superiores, sendo que as línguas estavam aí inseridas. Sobre a instituição das línguas vivas no programa de preparatórios, Vidotti (2012) salienta que, quando o curso jurídico foi criado, em 1827, apenas a língua francesa era exigida como requisito de admissão, contudo, a partir de 7 de novembro de 1831, a língua inglesa veio a compor as cadeiras preparatórias para esse curso, mesmo não sendo prevista na lei de 1827.

Segundo Oliveira (2006), para se matricular nos Cursos Jurídicos, os estudantes deveriam apresentar certidão de nascimento que mostrasse já ter completado quinze anos de idade e certificação de aprovação da Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Geometria. Essa proposta foi assinada pelo Visconde de S. Leopoldo com a rubrica do Imperador e na Carta de Lei em 11 de agosto de 1827.

De acordo com Nunes (2008), posteriormente, a lei de 1832 deu uma organicidade às academias Médico Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia e passaram a exigir o conhecimento do Inglês, Latim, Francês, Aritmética, Filosofia Racional e Moral, Geografia, Aritmética e Geometria, assim permanecendo por toda época imperial.

A solução para esses males da educação, denunciados por Tavares Bastos, seria a melhoria na remuneração dos professores, a destituição de mestres inabilitados, a contratação de professores nacionais ou estrangeiros de dentro ou fora das províncias e clérigos para as poucas escolas subsistentes. As escolas, situadas em vilas e cidades mais povoadas, seriam dotadas de *school-houses*, que teriam como função preparar as crianças para uma educação ilustrada, formando profissionais para exercer o magistério e outras colocações necessárias à sociedade tanto no campo quanto nas cidades. Nela se estudariam os “conhecimentos úteis, as

ciências positivas, a física, a química, a mecânica, as matemáticas e depois a economia política” (BASTOS, 1863, p. 65).

Dai ao menino da cidade e do campo a chave da sciencia e da atividade, a instrucção elementar completa; dai-lhe depois as noções das sciencias phycas; livrai-o dos mestres pedantes de latim e rhetorica, e o joven será um cidadão útil á pátria, um industrial, um empresário, um machinista, como é o inglez, como é o norte-americano, como é o alemão; será um homem livre e independente, e não um desprezível solicitador de empregos públicos, um vadio, um elemento de desordem (BASTOS, 1863, p. 67).

As disciplinas propostas por Tavares Bastos indicam essa educação útil, tão reiterada por ele inúmeras vezes para formação do homem industrial, independente e útil à pátria. O intelectual não menciona como seria o ensino dessas disciplinas na sua proposta de educação. Isto é, não indica distribuição de número de aulas, conteúdo de estudo, duração de aulas nem normatiza anos desse tipo de ensino pautado em conhecimentos úteis. O que sobressai, em seu discurso, são as sérias críticas ao ressaltar que, em vez de uma educação que servisse às necessidades da nação, na prática, as províncias subvencionavam alguns mestres de latim, de retórica e poética, que eram matérias que não possuíam utilidade prática, “cujo resultado palpável era a perda para os moços dos quatro ou cinco anos mais preciosos de idade” (BASTOS, 1863, p. 65).

No que tange ao ensino das disciplinas clássicas, as concepções de Bastos diferenciam-se do pensamento de Tocqueville. Esse último compreendia o estudo do grego e do latim importantes na melhoria das sociedades democráticas. A literatura antiga seria essencial aos estudos democráticos e considerava que certos estudos úteis à literatura de uma sociedade, embora pudessem não ser apropriados às necessidades políticas e sociais, não poderiam ser considerados menos importantes. Esse entendimento reconhecia a importância de valores múltiplos e úteis aos povos (SOUZA, 2012).

Já Tavares Bastos considerava ser o Latim um idioma pernicioso para a formação utilitária, não devendo ser o centro de estudos, ao contrário das línguas vivas, que possibilitariam o acesso ao conhecimento científico da época. Para essa afirmação, reitera as palavras de Bernardo Pereira de Vasconcelos de 1827, registrada em *Carta aos leitores mineiros*, em que afirma seu posicionamento em favor das línguas vivas para acessar os autores antigos sem a mediação do latim. Além disso, a instrução deveria oferecer a formação necessária ao povo e não o “estudo de uma língua que seria um luxo como era o caso do latim” (BASTOS, 1870, p. 158).

Partindo do modelo americano de instrução defendido por Horace Mann, o parlamentar propunha, ainda, que a educação deveria abranger ambos os sexos – escolas mistas – nas casas de ensino e estes precisariam receber a mesma instrução. A convivência e o ensino comum dos dois sexos resultariam em fecundos efeitos morais desde a infância. O ensino também não poderia se dissociar da realidade brasileira, pois, sendo um país agrícola, necessitava de aulas voltadas para lidar com tais questões. Recomendava, por isso, “noções sumárias de lavoura e horticultura, elementos de nivelamento e agrimensura, princípios de química agrícola e de história natural para os homens; e para as meninas, lições de economia doméstica” (BASTOS, 1870, p. 156).

O tipo de educação, necessária para elevar o país ao século das luzes e civilização, fica evidenciado no seu relato de viagem à província de Manaus, que culminou com o texto *O vale do Amazonas* (1866). Ao referir-se à única escola de ensino profissionalizante que havia na cidade, o intelectual afirmava que, embora as condições do estabelecimento se mostrassem modestas, apresentava resultados satisfatórios porque o ensino estava baseado numa “instrução elementar, instrução popular, instrução leiga, instrução profissional, isto é, ensino útil sem latim, sem retórica, sem clericalismo, mas abundante de noções práticas e de conhecimentos físicos, eis a alavanca do nosso progresso”. (BASTOS, 2000 [1866]).

Em relação à instrução do ensino de línguas, Tavares Bastos deixa claro o seu caráter utilitário apontado por Oliveira (2006), em que afirma que, a partir de 1870 até 1890, o ensino secundário “além de manter o caráter instrumental e literário adquire a finalidade prática como instrumento de comunicação do pensamento com elementos de oralidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 347-348).

Em sua curta existência, Tavares Bastos, imbuído dos ideais liberais ingleses e do liberalismo econômico francês, afirmava que a França havia entendido que “la liberté est assez précieuse pour que la France ne la marchande pas”²⁹. Tomando esse princípio de liberdade como condição essencial para o desenvolvimento social, político e econômico, o Brasil precisaria se libertar do absolutismo e do regime centralizador do século XVII e XVIII e caminhar para o progresso das luzes. Para tanto, a ciência nortearia os passos rumo à industrialização, à navegação, às redes de comunicação, à descentralização e ao federalismo.

A Europa e, principalmente, os Estados Unidos eram o laboratório, *locus e enlightenment*, onde se processavam grandes transformações industriais, científicas, políticas e educacionais. A educação reformada nos três níveis seria condição essencial para o país sair do atraso e da

²⁹ “a liberdade é preciosa o suficiente para que a França não a troque”.

indolência abatida no século XIX. A instrução pública voltada para os estudos científicos operaria revoluções salutares na sociedade em uma época de clara distinção entre a população branca civilizada, a escrava convertida em mercadoria de carne humana e a indígena transformada em animais de carga, conforme apontava Bastos.

3.3 “A ilustração pela educação”: o ensino de línguas no Projeto Educacional de Liberato Barroso

Figura 7 – José Liberato Barroso



Fonte: Fortaleza Nobre (s.d.).

Nascido no Ceará, formou-se na Faculdade de Direito de Recife em 1852, doutorando-se na mesma Faculdade em 1857, ingressou na vida pública tornando-se presidente da província do Ceará em 1859 e, posteriormente, Deputado Federal pela província em 1864. Em sua tese apresentada à Faculdade de Direito de Recife para o concurso, que teve lugar em julho de 1862, onde foi aprovado, já enunciava seu pensamento sobre o papel do Estado em relação à educação no artigo 6, no qual afirmava que “O Estado tem o direito de inspeção sobre o ensino, para manter a ordem pública; mas este direito se não estende a fixar as condições de idoneidade dos mestres, e as doutrinas, que devem ser ensinadas” (BARROSO, 1862, p. 2).

O desejo por mudanças na instrução pública, que vinha ganhando impulso, passou a ser aprofundado a partir de 1860, mais especificamente, na segunda metade do decênio quando foi nomeado, em 31 de agosto de 1864, Francisco José Furtado (1818-1870), o “primeiro presidente do conselho de filiação nitidamente liberal” para o gabinete ministerial (IGLESIAS, 1976, p. 95).

De acordo com Oliveira e Santos (2018), desde 1848, os ocupantes dessa posição até então eram conservadores. Além de presidente do conselho, Francisco José Furtado se tornou “o presidente do vigésimo gabinete ministerial e assumiu também a pasta da justiça. Nesse mesmo ano fora convocado José Liberto Barroso (1830-1877) para a pasta do império, um dos membros do grupo depois denominado ‘radical’” (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 6).

No relatório ministerial, apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª seção da 12ª legislatura, o Ministro e Secretário de Estado de Negócios de 1865, relativo ao ano de 1864, José Liberato Barroso, indicou que seria, sobretudo, na instrução superior que deveria “ter uma aplicação mais vasta o princípio da liberdade de ensino”, mas, sem uma mudança extremamente radical, pois poderia “encontrar dificuldades nos hábitos e no estado de espírito dos sujeitos” (BRASIL, 1865, p. 13).

Embora julgasse mais conveniente apenas efetuar algumas alterações nos Regulamentos desse ramo de educação, foi na instrução superior que Barroso buscou empreender mudanças, pois considerava que o sistema de ensino dos estudos superiores do Império não harmonizava com as condições e necessidades da civilização moderna. Dessa forma, empreendeu reformas no curso de Direito separando as ciências jurídicas das ciências sociais, dividindo o curso em duas sessões. Considerava que os indivíduos, que quisessem seguir a carreira de magistratura ou advocacia, não precisavam dos mesmos estudos que seriam necessários aos que abraçavam as carreiras administrativas ou política. Essa separação introduziria no país o gosto pelas especialidades como o mais poderoso incentivo dos grandes talentos e a base de todas as ilustrações reconhecidas.

Segundo Liberato Barroso, era de suma importância o letramento da Filosofia para a iniciação do estudo de Direito. Também indicava ser necessário empreender conhecimentos literários e científicos de maior vulto para esse curso e considerava que as bancas de exames de admissão deveriam ser mais rigorosas, tendo em vista a deficiência e desorganização dos Colégios de Artes que davam acesso aos cursos de Direito, especialmente, a Faculdade de Recife, onde havia presenciado a “desmoralização, as péssimas condições locais que tornava favorável a fraude e o que na linguagem dos estudantes se chama *filar exames*, forçoso é confessar a mais criminosa condescendência, e o mais repreensível patronato” (BRASIL, 1867, p. 55).

Como já havia sido regente da Cadeira de Direito Romano da Faculdade de Direito daquela cidade, Barroso dizia ter experiência quando se referia à necessidade de mudanças nos exames de habilitação e no programa do curso, indicando ser o modelo alemão mais apropriado para o referido estudo, e posicionava:

Não largarei mão desta parte de minha exposição, sem offerecer ao esclarecido critério da congregação e do Governo Imperial algumas considerações no sentido de se aperfeiçoarem os estudos secundários da Faculdade de Direito. Todo mundo sabe com que avidez se procurão as obras dos jurisconsultos alemães, quando compostas em latim, ou traduzidas para o francez; nem há quem desconheça o subsidio enorme que a douda Allemanha nos póde fornecer para o conhecimento e estudo dos diferentes e vastíssimos ramos da sciencia do direito. Com tão ricos mananciais, parece-me que a língua de Hugo, de Savigny, de Kant, de Mittermayer e de Fenerbach, devera-se reputar indispensável preparatório de um curso regular de direito (BRASIL, 1865, p. 114).

Conquanto faça referência ao exemplo alemão para a área de direito no país, salienta, porém, que as obras escritas nessa língua não se encontravam acessíveis, pois o conhecimento desse idioma ainda era carente no Brasil. O acesso se daria pelo estudo de obras traduzidas para o latim ou o francês. Afirmava, ainda, que o estudo das obras alemãs ofereceria ascensão ao conhecimento do mundo civilizado e dos diversos ramos da ciência.

O latim, também, era parte integrante do exame de Medicina. Para obtenção do grau de doutor nesse curso, o doutorando deveria defender uma tese que consistia na sustentação de proposições concernentes a três questões, sendo cada uma relativa ao curso médico, bem como apresentar em latim seis aforismos de Hipócrates e outros tantos de qualquer outro autor e teria de fazer uma dissertação sobre qualquer questão médica ou cirúrgica, versando sobre um dos pontos que tivesse sido aprovado pela banca. Essa permanência do latim como disciplina obrigatória para conclusão de tese, justificava-se por ser disciplina obrigatória na educação secundária e pela presença em diversos anos desse tipo ensino (BRASIL, 1965).

Em relação à instrução secundária, considerava que havia necessidade de reformas que lhe trouxessem maior desenvolvimento e corrigissem os defeitos disciplinares de que se ressentiam os estabelecimentos destinados a esse ramo de ensino. Criticava os exames de admissão às faculdades que se tornaram facilitados pelos examinadores e por toda sorte de arranjos, de tal forma que permitiam a aprovação de alunos que não possuíam o conhecimento mínimo para o ingresso nesses cursos. Por essa razão, instruiu que os candidatos que pretendessem se matricular nos estudos de instrução superior “deveriam apresentar habilidades mais provadas e reconhecidas, por exames em que se não possa iludir a consciência dos julgadores; e não seja também possível o patronato, que tudo perverte e corrompe” (BRASIL, 1865, p. 16).

Como medidas adotadas, determinou na 4ª seção do Ministério do Império de 1865, a alteração no programa de ensino para os exames anuais e das aulas do Imperial Colégio de D. Pedro II, reconhecidamente o “mais importante estabelecimento de instrução secundária do

Império” (BRASIL, 1865, p. 56). Por isso, Liberato Barroso dedicou-se à organização do ensino de línguas do referido Colégio e, conseqüentemente, sobre o programa de línguas no programa da instrução pública. Assim, instituiu que sobre as aulas de línguas, a disciplina de Português, contemplada no primeiro ano, contaria com bons exemplares, a fim de que servissem de subsídios para as outras aulas de línguas e para as disciplinas de Retórica e Poética. Para tal intento, o Quadro 12 a seguir oferece a divisão das disciplinas de línguas e os respectivos autores adotados.

Quadro 12 – Programa adotado por Liberato Barroso para o ensino de línguas do Colégio de Pedro II – 1865

ANO	DISCIPLINA	OBRA
2º ano	Francês e latim	Manuel Bernardes na Livraria Clássica Portuguesa de Castilhos (Antônio e José)
3º ano	Francês, inglês e latim	Manuel Bernardes na Livraria Clássica Portuguesa de Castilhos (Antônio e José)
4º ano	Francês, inglês e latim	Fernão Mendes Pinto, na mesma Livraria Clássica Portuguesa de Castilhos (Antônio e José)
5º ano	Inglês e latim	Harmonias da Criação pelo Dr. Caetano Lopes de Moura
6º ano	Latim	Vieira, Cartas escolhidas pelo P. Roquete
	Retórica	História da Vida do Padre Francisco de Xavier
7º ano	Latim	Os lusíadas de Camões
	Poética	Virgílio Brasileiro de Manuel Odorico Mendes

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do Relatório do Ministro do Império José Liberato Barroso, apresentado em 1865, anexo 15, p. 174-175³⁰.

José Liberato Barroso instruía para a disciplina de latim e demais idiomas estranhos (línguas estrangeiras): 1º a reintegração da *Gramática* do Dr. Castro Lopes no primeiro ano de Latim; 2º nas aulas de Latim do 2º ao 7º ano, introdução das conhecidas *Selectas de Chompré*, cuja variedade de escritores e de frases proporciona as duas conveniências, de facilitar ao estudante o conhecimento da língua e de iniciá-lo na respectiva literatura; 3º nos exames anuais de línguas nos 2º e 6º anos, acontece o exame de latim, 5º e 6º o exame de grego, 3º e 4º de inglês, 2º e 3º de francês. O examinando tem a obrigação de traduzir e analisar na totalidade do livro ou livros da aula e dentre os trechos não vistos uma página sorteada; 4º nos exames de cada uma das línguas que findam, isto é, no 4º ano de francês, 5º de inglês, e 7º do grego e latim, o aluno tem a obrigação de traduzir e analisar uma página sorteada, não dos poucos

³⁰ O relatório não menciona as obras para o 1º ano de língua portuguesa, mas português e latim fazem parte desse ano de ensino. O programa apresentado para internato e externato menciona no programa de ensino para o “1º ano para português: *Grammatica* de Cyrillo Dilermando; *Iris clássico* de José Feliciano de Castilho para exercícios de análise e leitura; Latim *Grammatica* do Dr. Castro Lopes” (BRASIL, 1865, Anexo 15, p. 174). Barroso situa as disciplinas de Retórica e Poética na área de línguas.

fragmentos que exercitou durante o ano inteiro, mas dentre os milhares de laudas de extensas obras completas. Os autores escolhidos, para esses exames, são os seguintes: francês: *Chateaubriand*, menos as Memórias de Além-Túmulo; inglês: *Robertson*, História de Carlos V e História da América; grego: *Herodoto*, e *Xenophonte*; latim: *Cicero* (menos as Epístolas), *Tito Lívio*, *Virgílio* e *Horacio* (menos cartas Odes). Havia, ainda, a oferta das disciplinas de alemão e italiano, ofertadas em regime de internato e externato em horário diferenciado e não obrigatórias (BRASIL, 1865). Barroso determinou, ainda, que esse sistema, aprovado para os exames finais de línguas do Colégio de Pedro II, seria, de igual forma, aplicado aos exames de preparatórios para os cursos superiores do Império que fossem aplicados na capital da Corte.

O programa de instrução de José Liberato Barroso também se estendia às escolas particulares. O artigo segundo das Instruções reguladoras das habilitações legais para abertura e direção de estabelecimento particulares de instrução primária e secundária de 29 de setembro de 1864, que alterou a regulamento de 1854, determinava que, sem a posse do título da capacidade especificada pelo regulamento, ninguém poderia abrir ou dirigir escolas ou colégio particular ou colaborar na sua direção e “sem o mesmo título ninguém poderá ensinar qualquer ramo de Instrução Primária ou Secundária, ou de Artes Liberais, quer nos ditos estabelecimentos, quer em casas particulares” (BRASIL, 1865, p. 169). Esses títulos de capacidade eram obtidos mediante pagamento de taxas e demonstração de documentos exigidos para tal fim. De igual forma, determinava as matérias de instrução que deveriam ser ofertadas de acordo com os cursos oferecidos, estando inseridos marcadamente o ensino de línguas como mostra o Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Alunos matriculados nos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução secundaria por matérias no Município da Corte – 1864

MATERIAIS	SEXO MASCULINO		SOMMA DO SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO	TOTAL
	Ensino Publico	Ensino Particular		Ensino Particular	
1 Lingua Portugueza	129	140	269	.....	269
2 Lingua Franceza	152	1.086	1.238	509	1.747
3 Lingua Ingleza	90	399	489	267	756
4 Lingua Allemã	17	.....	17	21	38
5 Lingua Italiana	33	.....	33	5	38
6 Lingua Latina	327	755	1.082	.....	1.082
7 Libgua Grega	71	.....	71	.....	71
8 Cosmograophia	32	28	60	15	75
9 Geographia Geral	258	479	737	309	1.046
10 Chorographia do Brazil	17	47	64	15	79
11 Historia Geral	310	140	450	100	550
12 Historia do Brazil	17	21	38	50	88
13 Rhetorica e Poetica	42	46	88	.....	88
14 Literatura Brasileira e Portugueza	17	8	25	8	33
15 Philosophia	42	75	117	.....	117
16 Mathematicas elementares	181	727	908	12	1.220
17 Elementos do Historia Natural	17	.....	17	5	22
18 Elementos de Physica e Chimica	29	.....	29	.....	29
Desenho	133	36	169	236	405
Musica	130	102	232	365	597
Dança	135	8	143	.....	143
Gymnastica	131	234	.....	.....	365

Fonte: Relatório do Ministro do Império José Liberato Barroso, apresentado em 1865, p. 164.

O Quadro 12 demonstra que a instrução pública secundária oferece um número maior de disciplinas de línguas estrangeiras que a particular, como, por exemplo, o italiano, o grego e o alemão. O motivo, porém, não é citado. As aulas de línguas contavam com maior matrícula nas instituições particulares. Pelo quadro de matrícula, pode-se inferir que a instrução particular preferia trabalhar com as línguas que davam acesso às instituições de ensino superior, como o latim, o francês e o inglês. O modo de acesso a esses estudos era facilitado, já que não havia obrigatoriedade de estudos sequenciais e o que se desejava era o ingresso rápido via exames de habilitação, tão criticado por Liberato Barroso e relatado por Haidar (2008).

Chama atenção, nesse relatório de 1864, que a instrução secundária para as mulheres não aparece ofertada no quadro da instrução pública, mas particular. Outras províncias, como a do Ceará e a de Santa Catarina também não ofertavam a instrução secundária para as mulheres. Minas Gêrias e São Paulo apareciam com um número significativo de matrículas e havia outras províncias que apresentavam o termo “Instrução Secundária Indistintamente” como foi o caso da Província do Paraná.

Percebe-se, na instrução secundária particular destinada às mulheres, uma procura maior pelas matérias que permitiam o exercício do magistério e/ou abertura ou direção de escola mesmo que sem magistério, sendo as línguas estrangeiras obrigatórias. O inciso 3 do artigo 9º, do Regulamento de 1864, instituía que, para abertura ou direção, mesmo sem magistério, de escola ou colégio de instrução secundária para o sexo feminino, a pretendente necessitaria habilitação em leitura, escrita, aritmética, geografia, francês ou inglês, para o sexo masculino, o inciso 3 do mesmo artigo determinava que os candidatos deveriam apresentar habilitação em aritmética, geografia, inglês ou francês, latim e filosofia (BRASIL, 1865).

Na sua obra intitulada *A instrução publica de 1867*, Barroso traz um levantamento das escolas normais entre os anos de 1864 a 1865, indicando que apenas as Províncias de Piauí, Bahia e Rio de Janeiro contavam com escolas voltadas para o magistério e que essas instituições não demonstravam nenhum aproveitamento notável, dizia, ainda, ser a “instrução pedagógica uma instituição quase completamente desconhecida” (BARROSO, 1867, p. 158).

José Liberato Barroso afirmava que a falta de edifícios adequados à educação era um grande problema, pois, não havendo prédios nacionais, o funcionamento da instrução ficava dependente de prédios particulares alugados que não se prestavam, minimamente, ao exercício da educação e ainda ficavam dependente de altos preços cobrados pelos proprietários. Era imperativo seguir o modelo dos países desenvolvidos em matéria de instrução pública. Sem um local perfeitamente adaptado e permanente, a escola pública nunca poderia ser verdadeiramente constituída. Por isso, mandou “vir os planos adotados de casas destinadas às escolas em Berlim, Paris e Londres e solicitou a Assembleia Geral para construir no Município da Corte a edificação de tais casas, segundo um melhor plano” (BRASIL, 1865, p. 14).

As mudanças propostas por Liberato Barroso, no entanto, não lograram êxito em sua totalidade, sobretudo, em relação às Faculdades de Direito e Medicina. O relatório do Ministro do Império Ambrósio Leitão da Cunha de 1885, apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 1ª seção da vigésima legislatura publicado em 1886, asseverou que os decretos nº 3.454 de 26 de abril, dando nova organização às Faculdades de Direito, e nº 3.464 de 29 do mesmo mês, que davam nova organização às Faculdades de Medicina, não foram executados por

dependerem de regulamentos complementares e também porque o *Governo não julgava conveniente executá-los em nenhuma de suas partes*³¹. Posteriormente a comissão de Instrução pública da Câmara dos deputados, composta por Cunha Leitão, Teixeira Rocha e Corrêa de Araújo, ao fundamentar o projeto em 3 de maio de 1877 e ao referir-se aos aludidos decretos, atestaram a sua inexecução.

Liberato Barroso incluiu, no apêndice do seu livro, o Discurso proferido na Câmara dos Deputados, em sessão de 5 de julho de 1865, pelo Deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada filho, que julgou desfavoráveis as mudanças na instrução superior, sobretudo, no curso de Direito. De acordo com Martim Francisco, as reformas que tratavam da instrução pública necessitavam de um longo exame e deveriam levar em conta as experiências passadas. Argumentava que, longe de melhorar o ensino superior em relação à ciência do direito e aos ramos sociais, que se ligavam ao direito, o projeto havia piorado, de modo que se posicionou contra-argumentando que “examinando este projeto e apontando-lhes o defeito, eu deduzirei como consequência, a necessidade de suspender esta espada de Damocles que se suspendeu sobre o ensino superior” (BRASIL, 1867, p. 194).

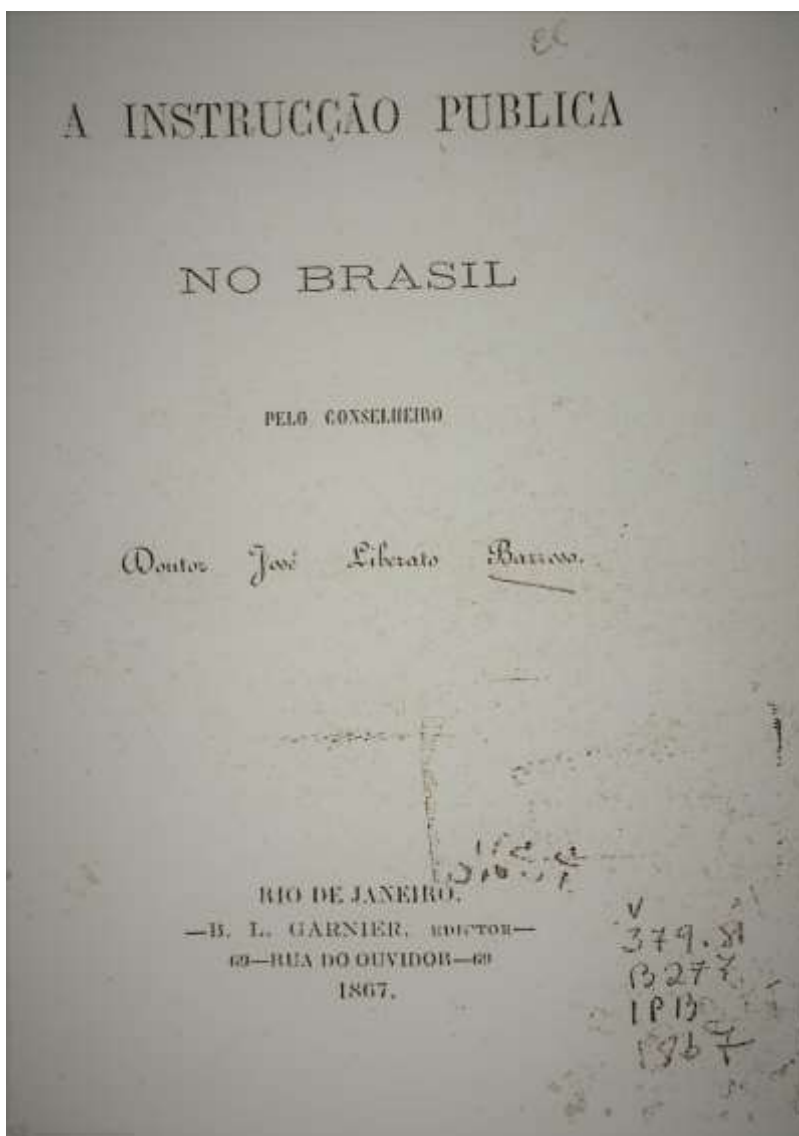
Embora contestada por Liberto Barroso, a fala de Martim Francisco encontrou eco entre os parlamentares. Dessa forma, a inexecução dos referidos decretos, apesar de publicados por Liberato Barroso, não foram levados a cabo. O silêncio significativo do Poder Legislativo a respeito, quando submetidos à sua aprovação pelo “próprio Ministro que os referendara, constituem prova incontestável de que o seu próprio Poder Executivo se julgou incompetente para executar a reforma que realizara, independente da aprovação expressamente solicitada do Poder Legislativo” (BRASIL, 1886, p. 166).

Como Ministro do Império, Liberato Barroso permaneceu de 31 de agosto de 1864 a 12 de maio de 1865 quando foi substituído por Pedro de Araújo Lima. O pensamento sobre as questões relacionadas à instrução do país continuara a nortear sua vida pública e, dois anos depois, colocou suas ideias pedagógicas no livro *A instrução pública no Brasil* (1867), obra em que, de acordo com Oliveira (2006), resumiu seu pensamento e atividades como político em defesa da instrução popular. Nesse livro, expressou o desejo de um país civilizado por meio da educação e toma as referências estrangeiras para argumentar e defender suas concepções educacionais.

³¹ Grifo nosso.

3.3.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Liberato Barroso

Figura 8 – Livro A instrução pública no Brasil (1867)



Fonte: José Liberto Barroso (1867).

A instrução pública no Brasil, publicada em 1867, faz um retrato da situação da educação no Império, incluindo dados relevantes sobre a instrução primária, normal, secundária, ensino superior, faculdades teológicas, profissional, agrícola, comercial, militar, conservatório de música, Academia de Belas Artes e as sociedades científicas e literárias nas províncias entre 1864 e 1866. Algumas dessas informações são apropriações do relatório do Império de 1865.

De acordo com Barroso (1867), investir em educação era fundamental para evitar a corrupção, os interesses escusos e a degradação dos interesses morais da sociedade, posto que,

em todos os países e em todos os governos, a educação popular constituía uma necessidade vital, já que, no Brasil, o povo era governado pelos seus delegados, cujo sistema de governo era baseado sobre a opinião nacional. Caberia ao povo instruído conservar as instituições liberais. Por isso, todos os países, que alcançaram a liberdade, situaram a instrução pública como ordem de primeira grandeza. Barroso recorreu às palavras de George Washington, primeiro presidente americano, que adjetivou a educação como a mais pura glória do século XVIII e que irradiava por todas as folhas da história americana para afirmar que à “proporção que a organização de um governo dá força a opinião pública, é necessário, que esta opinião pública se ilustre que se esclareça, para que possa compreender a missão sublime, que tem a preencher na direção e no governo do país” (BARROSO, 1867, p. XI).

A educação, imbuída de princípios religiosos, levaria o homem à evolução moral e espiritual. Portanto, a organização da instrução pública deveria estar, essencialmente, ligada ao ensino religioso que vinha sendo esquecido. “A religião foi no passado e será no futuro, em todos os tempos, o primeiro fundamento das sociedades humanas: é somente sobre a sua influência poderosa, que se baseia a preponderância dos povos civilizados” (BARROSO, 1867, p. XXXIII).

Para embasar suas ideias sobre a importância de uma educação estruturada em ordem religiosa fundamentada no Cristianismo, Barroso (1867) utilizou-se dos argumentos presentes no livro de Dufau, denominado *Do Methodo de observação*, que utilizava as palavras de Canning para afirmar que toda sociedade civil e política, que desejasse alcançar o progresso, liberdade e paz, deveria estar embasada na ordem cristã. De igual forma, recorria a Le Play, que tendo estudado diversas sociedades europeias, havia reconhecido a importância da religião na construção de uma sociedade resignada e moderna. Cita, como exemplo, as populações médias da Inglaterra que estavam todas penetradas pela Bíblia e de sua forte moralidade, fator que levou ao aperfeiçoamento moral da família e daquela sociedade.

Por fim, refere-se a Tocqueville para afirmar que a liberdade não poderia ser concebida sem a crença religiosa, porque o homem não poderia suportar, ao mesmo tempo, uma completa independência religiosa e uma absoluta liberdade política, pois uma estava atrelada a outra e o Cristianismo ensejou o princípio da civilização moderna, sendo a fonte da “prosperidade das nações mais poderosas e fundamento da verdadeira liberdade, oferece no complexo de suas doutrinas e de seus preceitos o tipo das sociedades humanas, como as concebeu a sabedoria infinita e a vontade onipotente do Criador” (BARROSO, 1867, p. XXIV). A família, que era a base de toda a sociedade bem constituída, estaria centrada na indissolubilidade do matrimônio, fidelidade conjugal, autoridade paterna, obediência e dedicação filial. Essas premissas seriam

o fundamento da prosperidade e do progresso material. Para tanto, a unidade moral e integridade nacional só seria possível com uma educação popular e com a efetiva participação da família e da igreja.

Porém, esclarece que, embora a atmosfera da escola devesse ser religiosa porque os princípios morais estão vinculados à religião, que necessita fazer parte da instrução da mocidade, não se poderia entregar essa instrução à direção exclusiva do clero nem a religião deveria ser ensinada pelo mestre da escola.

Barroso considerava que a secularização da escola seria o melhor caminho. Para ele, a formação religiosa ocorreria no seio da família e da igreja. Na escola, esse ensino aconteceria em horas distintas do trabalho escolar e seria o ministro do culto o responsável por desempenhar esse dever, tendo em vista que os princípios da moral cristã deveriam ser ensinados nas escolas pela palavra e pelo exemplo. “O ensino religioso é missão do padre e se deve separar o ensino leigo, missão do Estado” (BARROSO, 1867, p. 13). Assim, “do mesmo modo que buscava conciliar dogma e liberdade, fé e razão, Liberato Barroso pretendia conciliar obrigatoriedade escolar com ensino livre, a vigilância do Estado com a iniciativa privada no campo da instrução” (SAVIANI, 2017, p. 44).

Principalmente, o ensino superior deveria gozar de maior liberdade sem o monopólio exclusivo da Igreja ou do Estado. “É sobre a liberdade, que se pode construir um plano largo e completo de ensino, levantá-lo como um edifício soberbo, vasto, regular e majestoso, que satisfaça as necessidades de um grande povo e de uma grande época” (BARROSO, 1867, p. 74). No entanto, como mencionado no seu relatório de 1865, não deveria ser essa liberdade colocada sem limites nem poderia se operar mudanças radicais de chofre.

Acrescentava, ainda, que só poderia haver democracia caso houvesse pessoas esclarecidas. Não seria possível oferecer direito ao voto a pessoas ignorantes das letras, pois isso levaria o povo ao anarquismo e ao despotismo. Era preciso, porquanto, esclarecer as massas para que o povo encontrasse a liberdade e a conservasse. O Brasil não poderia ficar à margem das mudanças civilizatórias, que ocorrera no século XIX nas nações desenvolvidas, as quais operaram mudanças significativas em suas sociedades com base na instrução pública e alcançaram o fortalecimento das instituições livres. A educação seria, portanto, a mola propulsora de todas as conquistas civilizatórias, e o Brasil deveria ter os Estados Unidos como espelho de instrução popular.

Na America, diz M. de Layeleye, a leitura é um habito quotidiano, a fonte da prosperidade geral, e a condição essencial da conservação das instituições republicana. A escola primaria, todos os americanos o confissão, é a base do estado, o cimento da federação. Gratuita para todos, aberta para todos, recebendo em seus bancos os filhos de todas as classes e de todos os cultos, ella faz esquecer as distincções sociaes, amortece as animosidades religiosas, destróe os preconceitos e as antipathias, e inspira a todos o amor da patria commum e o respeito das instituições livres (BARROSO, 1867, p. XLII).

A educação para Barroso, porém, deveria ser comum a todos e estar a favor da integridade do Império e da união das províncias, diferentemente dos Estados Unidos, que utilizavam a educação como meio de união dos Estados e do regime republicano.

O fato é que o art. 10 do parágrafo 2 da Lei das Reformas Constitucionais, que concebeu às Assembleias Legislativas Provinciais autonomia para legislarem sobre o ensino primário e secundário não trouxeram o resultado esperado. O ensino oficial encontrava-se numa anomalia e desordem que contemplavam o descalabro e a ruína moral. O país deveria seguir os passos de Lamartine que dizia que, para haver multiplicação do progresso, do ensino e da civilização, era preciso centralizar forças civilizatórias em instituições para torná-las poderosas e universais, assim como, deveria ser a sociedade (BARROSO, 1867).

Seu livro traz um levantamento sobre a situação do ensino secundário espalhado nas províncias, retratando os grandes abismos e a desuniformidade, que existia nas diversas regiões do Império, demonstrando que a transferência sobre a legislação do ensino primário e secundário às províncias não surtiram o efeito desejado, como demonstra o Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 – Movimento do ensino secundário nas províncias (pública e particulares) 1864 – disciplinas oferecidas

(continua)

DISCIPLINAS	PROVÍNCIAS																			
	Amazonas	Pará	Maranhão	Piauí	Ceará	Rio G. do Norte	Paraíba	Pernambuco	Alagoas	Minas Gerais	Mato Grosso	Município da Corte	Sergipe	Bahia	Espírito Santo	Rio de Janeiro	Santa Catarina	São Paulo	Paraná	Rio G. do Sul
Latim		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X			X	X	
Frances	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X			X	X	X	X	X
Inglês		X	X		X				X	X		X	X			X	X	X	X	
Alemão												X								
Grego												X								
Italiano								Ulidade de Direito				X	X	Ulidade de Direito						
Filosofia		X	X		X		X			X		X	X							
Retórica		X	X		X		X			X			X							
Geometria	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X					X	X		X
Aritimética	X	X	X						X				X							
Geografia E História	X												X							X
Grâmatica										X										
Língua Portuguesa																				
História Natural																				
Química	X											X	X							
Física	X											X								
Música		X										X	X							
Desenho		X										X	X		X					X
Contabilidade		X																		
História Geral		X	X						X	X										
Geografia		X	X		X	X			X	X	X				X					
Grâmatica Filosófica		X											X							
Comércio			X																	

(conclusão)

Aritmética Comercial			X					As Matérias preparatórias p/ FAC					X	As Matérias preparatórias p/ FAC							Preparatórios para as Faculdades de Direito		
Língua Nacional					X	X						X			X								X
Partidas Dobradas													X										
Direito Comercial													X										
Instrução Religiosa Superior													X										
Física e Botânica													X										
Medicina Legal																		X					
Literatura Clássica										X													
Pharmácia										X													
Doutrina Cristã												X											
História Sagrada												X											
História Antiga												X											
História Média E Moderna												X											
Corografia												X											
História do Brasil												X										X	
Matemáticas Elementares												X											
Elementos de Física e Química												X											
Elementos de História Natural												X											
Ginástica												X											
Dança												X											
Geografia Geral	X					X																X	
Retórica e Poética	X					X																	
Geografia do Brasil																						X	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: A Instrução Pública no Brasil (1867, p. 107-115).

O Quadro 14 evidencia que o latim e o francês seriam as cadeiras mais ofertadas por todas as províncias, seguidas do inglês, geometria e geografia. Havia, ainda, as províncias que apenas ofertavam as disciplinas de exames de preparatórios. Nas províncias de Santa Catarina e Espírito Santo, o ensino era incipiente. O Município da Corte, porém, concentrava o maior número de matérias e chama atenção a quantidade de disciplinas ofertadas na pequena província de Sergipe.

Para Barroso, o ensino necessitaria ser obrigatório para que a população se instruisse. Embora muitas crianças trabalhassem, a obrigatoriedade de ir à escola não implicava em prejuízos financeiros para as famílias que precisavam do trabalho dos filhos para complementar a renda familiar. Para essa afirmação utilizou do parecer do alemão Dr. Stubenrauch sobre uma análise da obrigatoriedade de ensino na Inglaterra para demonstrar que a lei da obrigatoriedade, além de não prejudicar o trabalho dos meninos obreiros, favoreceu também as indústrias. Sobre o referido tema, Barroso enuncia:

O ensino obrigatorio está adoptado na Prussia., na Saxonia, no Hannover, em Wurtemberg, nos Grão-Ducados de Bade, de Saxe-Veimar, de Saxe-Coburg, de Hesse-Darmstadt, Hesse Eleitoral, nos Ducados de Nassau e de Brunswick, na Austria, na Baviera, na Dinamarca, na Suecia, em desoito Cantões da Suissa, em Portugal, na Turquia, e em uma grande parte dos Estados-Unidos da America. Os resultados obtidos na Prussia e nos Estados-Unidos são magníficos. Na França o ensino obrigatorio foi adoptado por um Decreto da Convenção: abolido pelo primeiro Imperio, elle surgiu de novo depois da revolução e 1848 no projecto de Carnot (BARROSO, 1867, p. 8).

A concepção de Barroso, em favor da obrigatoriedade de ensino, possuía como referência países da Europa e Estados Unidos. O art. 64 do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecendo pena aos pais, tutores, curadores e procuradores, que tivessem, em sua companhia, meninos maiores de sete anos, sem impedimento físico ou moral fora das aulas, nunca entrara em execução. Idem em relação à uniformidade da instrução que daria uma melhor organização a instrução nas províncias.

Barroso utiliza-se de referências estrangeiras como forma de abalizar suas ideias pedagógicas em relação à instrução pública do país. A referência europeia se fazia presente tanto para falar da própria Europa, quanto dos Estados Unidos.

Quadro 15 – Referências bibliográficas com autor e nacionalidade na obra de Liberato

Barroso

Autor	Título	Nacionalidade
Alphonse de Lamartine	Harmonies poétiques et religieuses (1830)	Francês
Victor Cousin	De l'instruction publique en Allemagne, et notamment en Prusse, vol. 2 (1833)	Francês
Pierre-Guillaume-Frédéric Le Play	La Réforme Sociale en France (1864)	Francês
Alexis de Tocqueville	De la démocratie en Amérique (1835)	Francês
Émile Louis Victor de Laveleye	Revue des Deux Mondes (1862)	Belga
Jules Simon	A Eschola (1865)	Francês
Reyntiens	O Ensino primário e Profissional	Inglês
Charles Rollin	Tratado dos Estudos (1726)	Francês
Charles Forbes René de Montalembert	Défense de l'école libre devant la Chambre des Pairs (1831)	Francês

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Instrução Pública no Brasil (1867).

Liberato Barroso recorre, em grande parte, a obras de autores estrangeiros na sua proposta de ensino. Parece ser lugar comum que o livro *A democracia na América* de Tocqueville tenha se tornado um cânone para se falar sobre os Estados Unidos. Em relação ao Brasil, são mencionados os relatórios ministeriais e das províncias. Um considerável número de referências estrangeiras é citado ao longo do texto de Barroso, tais como, M. Boot; Mr, Baudouin; L'abbé; Cournot; Verhaegen; Polletan; Guettier; Hubert-Valleroux, por exemplo, porém sem a citação bibliográfica. A tentativa na busca dessa informação não surtira efeito, mas esses e outros agentes são traduzidos na tabela de autores por nacionalidade como mostra o Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 – Autores por nacionalidade citados na obra

Nacionalidade	Referências	%
França	16	53,4
Estados Unidos	2	6,7
Inglaterra	4	13,3
Bélgica	2	6,7
Escócia	1	3,3
Turquia	1	3,3
Alemanha	4	13,3
Total	30	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Instrução Pública no Brasil (1867).

Liberato Barroso utiliza discursos de ministros, presidentes e políticos de diversos países, entre os autores franceses se destacam com mais de cinquenta por cento das referências, seguido da Inglaterra e Alemanha, o que demonstra a centralização europeia como *locus* de produção de conhecimento, sendo preponderantes as citações a países europeus.

Quadro 17 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros

País	Referências	%
Estados Unidos	12	8,5
França	22	15,6
Alemanha	26	18,4
Inglaterra	8	5,6
Suíça	11	7,8
Bélgica	18	12,7
Itália	6	4,2
Rep. Tcheca	2	1,4
Holanda	2	1,4
Portugal	2	1,4
Grécia	1	0,7
Escócia	2	1,4
Roma	3	2,1
Luxemburgo	1	0,7
Egito	1	1,7
China	1	1,1
Rússia	4	2,8
Canadá	2	1,4
Hungria	1	0,7
México	1	0,7
Irlanda	4	2,8
Áustria	3	2,1
Austrália	4	2,8
Turquia	4	2,8
Total	141	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Instrução Pública no Brasil (1867).

São notáveis as apropriações de Liberato ao modelo alemão por ter sido um dos países que mais promoveram reformas na sua instrução científica e no campo de Direito, além de possuir grandes nomes da ciência. A França aparece em segundo lugar em número de menções, em especial, pelo modelo de ensino secundário, seguido da Bélgica que buscava promover reformas no modelo primário e secundário de ensino, e os Estados Unidos com suas reformas na instrução traduzidos pelos intelectuais europeus. Também mostra conhecer sobre os

encaminhamentos da educação em diversos países fora do circuito europeu como Austrália, China e Egito.

A interpretação da pedagogia desses países é o parâmetro para situar a educação nacional. Na sua obra *A instrução pública no Brasil*, Barroso faz um levantamento da situação do ensino primário no Império e insere um quadro publicado pela Comissão Diretora da Exposição Nacional intitulado *O Império do Brasil* na Exposição Nacional de 1867 em Paris, em que apresenta dados com o total de alunos registrados na instrução primária nas províncias com exceção de Mato Grosso. O Quadro 18 inclui a matrícula de meninos e meninas, do ensino público e particular, a população livre, além do número de alunos em idade escolar que estão sem receber a instrução.

Quadro 18 – Matrícula nas Províncias – Ensino Primário 1866

PROVÍNCIAS	ENSINO PÚBLICO			ENSINO PARTICULAR			SOMMA GERAL	POPULAÇÃO LIVRE	1 ALUMNO POR HABITANTS	CAPAZES DE RECEBER INSTRUÇÃO	NÃO RECEBEM INSTRUÇÃO
	Meninos	Meninas	Total	Meninos	Meninas	Total					
Amazonas	448	49	497	46	18	64	561	69,000	123	9,857	9,296
Para	3,344	1,117	4,461	568	271	839	5,300	290,000	54	41,428	36,128
Maranhão	3,807	918	4,725	842	438	1,280	6,005	330,000	54	47,142	41,137
Piauhý	772	192	964	18	3	21	985	230,000	233	32,857	31,872
Ceara	3,790	1552	5,342	.....	.....	658	6,000	504,000	84	72,000	66,000
Rio Grande do Norte	914	173	1,087	67	.....	67	1,154	202,000	175	28,857	27,703
Parahyba	1,404	396	1,800	147	29	176	1,976	250,000	126	35,714	33,738
Pernambuco	3,807	918	4,725	842	438	1,280	6,005	1,040,000	173	148,571	142,566
Alagôas	2,769	1,342	4,111	234	171	405	4,516	250,000	55	35,714	31,198
Sergipe	1,770	775	2,545	347	74	421	2,966	220,000	74	31,428	28,462
Bahia	7,020	1,917	8,937	566	337	903	9,840	1,100,000	111	157,142	147,302
Espirito Santo	999	166	1,165	.....	.....	.....	1,165	50,000	42	7,142	5,977
Rio de Janeiro	4,821	1,711	6,532	1,103	741	1,844	8,376	700,000	83	100,000	91,624
S. Paulo	4,372	2,166	6,538	1,375	645	2,020	8,558	700,000	81	100,000	91,442
Parana	1,101	504	1,605	874	22	896	2,501	80,000	31	11,428	8,927
Sancta Catharina	1,604	610	2,214	253	133	386	2,600	135,000	51	19,285	16,685
Rio Grande do Sul	3,886	2,214	6,099	1,600	870	2,476	8,575	380,000	44	54,285	45,710
Goyaz	1,176	364	1,540	.....	25	25	1,565	205,000	130	29,285	27,720
Minas Geraes	14,705	2,204	16,909	.....	.....	.....	16,909	1,200,000	70	171,428	154,519
Matto Grosso	.....	.....	838	.....	.....	73	911	95,000	104	13,571	12,660
Município Neutro	1,860	1,530	3,390	2,111	2,056	4,167	7,557	300,000	39	42,857	35,300
Imperio	64,369	20,817	86,024	10,993	6,277	18,001	104,025	8,330,000	80	1,190,000	981,808

Fonte: A Instrução Pública no Brasil (1867).

Com base no Quadro 18, o autor afirmava que o Brasil estava muito longe, em termos de educação, se comparado a países como Áustria, Prússia, Baviera e Grão-Ducado de Bade.

Para Barroso, a situação moral desses resultados no Brasil era perturbadora, pois uma parte significativa desses alunos matriculados nem chegavam a completar a instrução, o que se constituía em um problema, enquanto o ensino primário era vital para desenvolver as faculdades coletivas na conquista e desenvolvimento das instituições, tendo em vista que, sem o adiantamento da instrução popular, o Brasil nunca poderia praticar e realizar um verdadeiro sistema de instituições democráticas.

Constitue por tanto a instrucção primaria a base, em que e deve fundar uma boa organização do ensino proffissonal. A falta de instrucção primaria nos obreiros, ainda os mais intelligente, declararão os chefes de estabelecimentos industriaes mais eminentes, era um do maiores e mais nocivos obstaculos, que se oppunhão ao desenvolvimento de suas faculdades e ao progresso da indústria (BARROSO, 1867, p. 131).

Se o ensino primário era importante para a preservação das instituições e o trabalho prático e útil ao país, cabia à instrução secundária a evolução da sociedade pela preparação científica e pela ilustração, ou seja, aconteceria a separação do ensino clássico e do ensino especial nessa modalidade de instrução. Para Barroso, a bifurcação do ensino para essa educação era a questão mais importante. Países como Alemanha, Bélgica, França e Suíça e outras nações que haviam estudado questões relacionadas à educação concluíram que essa separação era considerada uma “condição essencial e inerentes as leis que regem o progresso da sociedade” (BARROSO, 1867, p. 46), portanto, benéfica ao país, porque os dois ramos de ensino eram imprescindíveis na preparação de indivíduos que desejassem seguir as carreiras superiores, públicas, ou para o mundo da indústria e comércio de que o país tanto necessitava.

A fim de embasar seu pensamento pedagógico sobre essa instrução, Liberato Barroso retoma uma discussão, ocorrida na Câmara de Deputados da França em 1837 entre Lamartine e Arago, sobre o tipo de ensino mais adequado para instruir a população daquele país para afirmar que os dois ramos não são antagônicos, mas se completam e harmonizam-se, posto que autores como Descartes, Leibnitz e Cuvier, significativos para ciência, em nada prejudicaram o conhecimento literário, uma vez que várias eram as habilidades requeridas para o progresso da civilização.

A Providencia distribuiu à todos os homens papeis diversos para o complemento dos seus designios eternos sobre os destinos da humanidade.

Se os, homens, que se dedicão á industria, á agricultura e ao commercio, têm necessidade de uma instrucção pratica, que é condição indispensavel do desenvolvimento material, outros que se dedicão ás nobres profissões, do espirito, têm necessidade da instrucção litteraria, que é condição e essencial do desenvolvimento moral (BARROSO, 1867, p. 51).

Barroso (1867) reconhece as disposições inerentes aos homens a determinadas profissões e, portanto, essas disposições não somente eram importantes, mas necessárias à sociedade. Quando Ministro do Império, já havia se pronunciado favorável a esse entendimento, situando a importância do estudo de línguas nessa etapa de ensino.

O ensino clássico permitia o conhecimento da humanidade, de povos que contribuíram com a língua e para literatura, sem contar o desenvolvimento moral. Assim, o estudo das letras antigas, ao lado das línguas e literatura modernas, prepararia os espíritos para os vastos conhecimentos proporcionados pela instrução superior e, portanto, deveria ser levado com a maior seriedade porque “um pouco de grego e latim mal ensinado não tem vantagem alguma e pode produzir graves inconvenientes” e “Abolir os estudos clássicos seria a condenação da riqueza intelectual das nações” (BARROSO, 1867, p. 48-52). Por essa razão, ensinar aos jovens as línguas, a história, a retórica, as belas-letras, a filosofia, bem como as outras ciências, seria indicativo de estudos de qualidade e contribuiria tanto para aqueles que podiam adquirir o estudo privado quanto os jovens que acessavam a instrução pública.

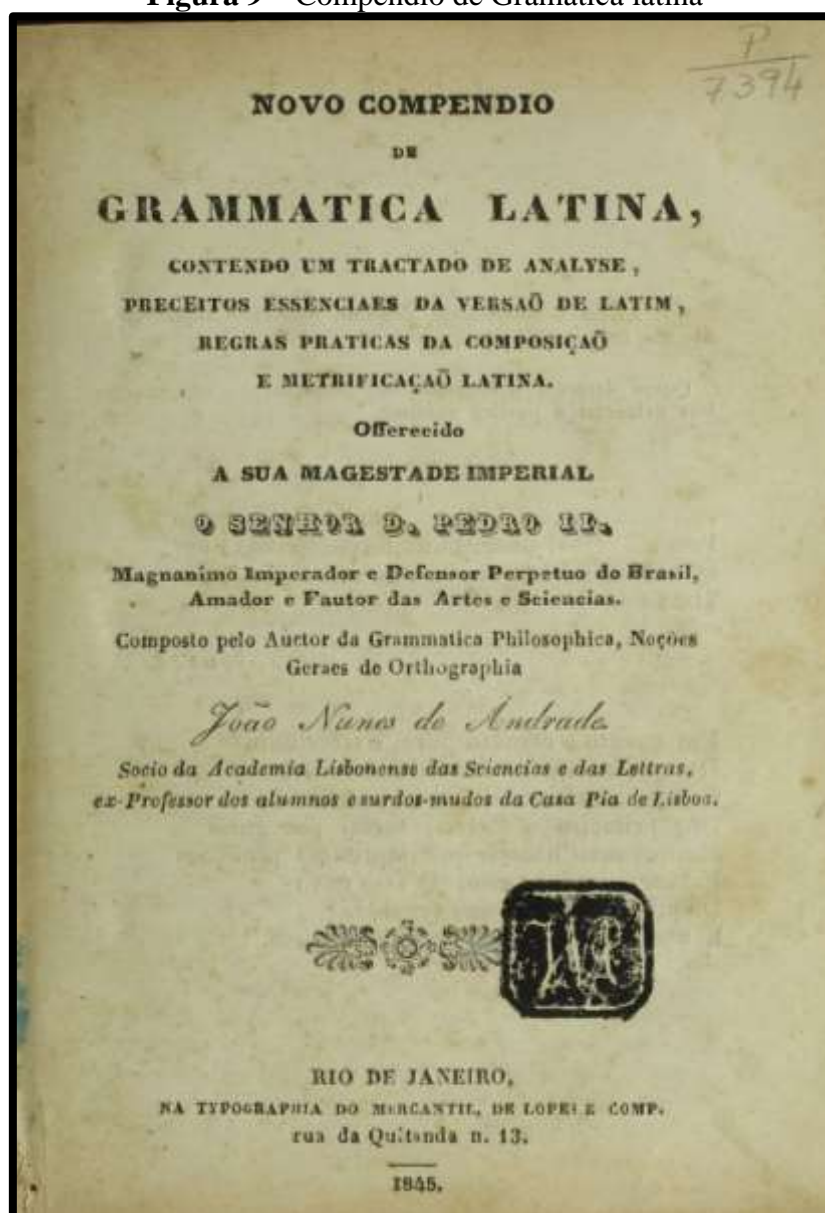
Esse entendimento sobre a disciplina do latim, como exercício intelectual e de acesso as literaturas e belas artes, bem como a importância dos manuais como um dos componentes centrais na transmissão de conhecimentos, conforme citado por Chervel (1990), vinha de longa data. A exemplo do livro *Novo compendio de gramática latina, contendo um tratado de análise, preceitos essenciais da versão de latim, regras práticas da composição e metrificação latina*, publicado em 1845 por João Nunes de Andrade e oferecido a sua Majestade Imperial D. Pedro II. O compêndio de 199 páginas proferia, no preâmbulo, ter sido concebido visando o esclarecimento da sociedade fluminense pelo estudo do latim e da gramática.

Grammatica Geral é litteralmente a Sciência das Letras, que nos ensina a representar um juízo, ou pensamento recto, livre de Barbarismo, e de Solecismo por palavras pronunciadas ou escriptas...

chama-se Grammatica Geral por ser Sciencia fundada em princípios imudáveis, e geraes...chama-se Arte porque dá preceitos e regras, por meio da quaes se pode formar um discurso Perfeito (ANDRADE, 1845, p. 7).

A concepção pedagógica do ensino secundário literário conseguiu se impor e permanecer no programa de ensino por todo século XIX, apesar de todas as críticas, alicerçado na concepção de que o ensino da gramática, criação secular dos linguistas, servia de princípio para o estudo de outras disciplinas e seria um dos componentes centrais do ensino (CHERVEL, 1990).

Figura 9 – Compêndio de Gramática latina



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Midlin, disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/846>.

Conquanto o latim constituísse parte da educação ilustrada secundária, as línguas vivas passaram a fazer parte das áreas voltadas à produção e aos estudos práticos, a exemplo da instrução militar, que possuía quatro anos de duração e contava com o ensino de francês, inglês, álgebra, geometria, trigonometria, cálculo, astronomia com observações práticas, balística, física, química, tática naval, história da navegação, trabalhos hidrográficos, topografia, aparelho e manobra com exercícios práticos, estudo sobre as máquinas a vapor aplicadas à navegação, construção naval, desenho, ginástica e natação. Como esse tipo de curso estava imbuído de disciplinas científicas, as línguas vivas entravam como meio de acesso a esses conhecimentos (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Barroso, havia também uma lacuna que a instrução precisava dar conta no que tangia às aulas do comércio. Embora oferecesse um número de disciplinas, havia pouca concorrência, porque, apesar desse curso ser destinado aos jovens das classes médias da sociedade, os jovens preferiam dirigir-se às carreiras liberais de Direito e Medicina. Ninguém queria ser mercador por considerar uma espécie de degradação, como uma confissão de inferioridade e incapacidade ao recorrer a esse tipo de estudo, que trouxe grandes resultados à França. Era preciso acender a chama nos corações da mocidade para as profissões práticas, científicas e não menos importantes que as liberais. A instrução completa seria aquela que atendesse às várias necessidades do país.

Liberato Barroso concluiu seu livro afirmando que a regeneração nacional aconteceria pela instrução popular. Aqueles em posição de poder e bom coração deveriam envidar esforços para que a civilização e o progresso nacional das gerações futuras fossem exitosas na regeneração moral e intelectual das classes populares. Utilizar de experiências de países bem-sucedidos, na área de educação, era uma vantagem, portanto, o Brasil devia “aproveitar das nações estrangeiras o que é útil em todos os países e em todos os tempos” (BARROSO, 1867, p. 150).

Ao elaborar um panorama mais completo possível sobre a situação da educação no Império com informações acerca da instrução primária, secundária, superior, técnica, entre outros, no texto *A instrução publica* (1867), Liberato Barroso objetivou contribuir com propostas para a instrução pública do país. Ao se apropriar da circulação das ideias pedagógicas em países europeus e nos Estados Unidos, buscou elementos para embasar seus argumentos em favor de uma pedagogia transformadora da sociedade.

Desejava que suas anotações servissem de referência às gerações futuras e aos políticos para que, de posse dos dados apresentados, empreendessem meios para

organizar e promover mudanças que colocassem o Brasil em nível de igualdade com os países civilizados. Como ele próprio enunciou: “Se tiver a fortuna de atrair a atenção dos homens capazes para esse trabalho de regeneração social, serão satisfeitos todos os meus desejos” (BARROSO, 1867, p. 7).

No entanto, suas ideias pedagógicas para a educação não se consubstanciaram, sobretudo, por obstáculos políticos, e sua obra permanece até os dias atuais ainda pouco estudada e reconhecida.

SEÇÃO 4

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS INTERNACIONAIS PARA O PROJETO DE CIVILIDADE, MODERNIDADE E PROGRESSO PROPOSTOS POR EDUCADORES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NOS ANOS DE 1870 E 1890

A partir de 1854, passou a se consolidar o pensamento imperial sobre a instrução pública tomando como modelo a educação francesa. Materializado pelo decreto de 17 de fevereiro do corrente ano e elaborado pelo Visconde de Bom Retiro, buscava-se organizar a educação primária e secundária na capital da corte sob a recomendação do Imperador, tendo, como ideias principais, a difusão da instrução pública, a organização do corpo docente e a estabilidade de cargo para aqueles educadores que demonstrassem capacidade para o exercício, além de “regulamentar e regularizar o ensino privado com a criação de um centro de inspeção encarregado sob o controle do governo que passaria a dirigir e supervisionar todos os estabelecimentos de instrução da capital da Corte” (ALMEIDA, 2000, p. 83).

Foi também, na segunda metade do século XIX, que o Império brasileiro passou a sofrer com conflitos de interesses. De um lado, havia uma classe em ascensão, defensora dos ideais progressistas e liberais processados em países de além mar, de outro, os senadores, em sua grande maioria, compostos por políticos que tendiam a uma filosofia conservadora em cargo vitalício apoiados pelos proprietários de terra, em maior parte, conservadores que não amparavam mudanças radicais e desejavam continuar com a exploração do trabalho escravo, mais barato e sem opções de substituição a curto prazo (PRADO JÚNIOR, 1994).

Segundo Alonso (2002), na segunda metade do século XIX, na década de 1870, autores, como Tocqueville, Stewart Mill, estavam presentes nos discursos da elite intelectual, deixando para trás nomes como Locke e Bentham. Referenciar autores estrangeiros demonstrava não apenas sinais de erudição, mas também servia para validar argumentos políticos e ideológicos. Esse repertório seria resultado da vivência direta nesses países europeus e, principalmente, da educação recebida em Portugal como resultado da formação clássica dada em Coimbra, ou mesmo, no Brasil nas faculdades de Direito e também da circulação de livros que chegavam ao país.

As referências europeias se apresentavam, além disso, na forma de pensar, sobretudo, os pensamentos dos “literatos e políticos do século XVIII e início do XIX, e a

filosofia política do liberalismo francês da restauração apareciam como referência intelectual e/ou modelo político” (ALONSO, 2002, p. 54).

Nesse sentido, Chartier (1990) enuncia que são precisamente os fragmentos produzidos e emprestados pela cultura erudita e letrada que se constrói um sistema de representações que lhes oportuniza um outro sentido, “porque sua base se concentra em outra cultura. Torna-se claro, então, que a própria cultura de elite é constituída, em larga medida, por um trabalho operado sobre matérias que não lhe são próprias” (CHARTIER, 1990, p. 56-57).

A elite, no segundo reinado, teria suas premissas nesse repertório político e intelectual europeu e na experiência nacional, buscando mesmo um filtro entre as propostas revolucionárias do velho mundo e aplicando-as à realidade local, com os reempregos, as reinvenções e as apropriações do jogo civilizatório, evitando, porém, a qualquer custo uma revolução.

Esse caráter pragmático e moderado da elite imperial deu conteúdo novo ao repertório europeu. A experiência brasileira particularizou os esquemas mentais estrangeiros. Deste acoplamento resultou a tradição imperial, esteada em três núcleos significativos: o indianismo romântico, o liberalismo estamental, o catolicismo hierárquico. Assim a elite imperial definiu a identidade nacional, instituiu uma forma de organização política que limitava a cidadania e produziu uma representação simbólica de sua ordem social (ALONSO, 2002, p. 56).

Se acrescentaria, no entanto, que esse tipo de comportamento estrutural, contudo, não se circunscreveu apenas a elite intelectual da geração de 1870. Essa concepção de sujeito útil à pátria e aliado de um pensamento revolucionário, já havia sido encabeçado por Martim Francisco em 1823, no seu programa de ensino no início do império, visando à pacificação dos indivíduos em benefício da sociedade. Não é à toa que os debates sobre a educação habitavam dentro de reformas limitadoras de ascensão aos segmentos de estudos mais avançados e, embora, por vezes, se questionasse o papel da igreja, seu poder docilizador da população favoreceu os ideais da elite e permaneceu agudo e presente em todos os ramos da sociedade, fato esse comprovado nos relatórios dos ministros do império que situavam, em suas páginas, os negócios eclesiásticos.

O próprio Liberato Barroso argumentava que os princípios mais acessíveis de liberdade de ensino deveriam estar assegurados ao terceiro grau de ensino. As primeiras letras possuiriam uma uniformidade de ensino pautado no governo geral e provinciano, criticando o Ato Adicional de 1834, que permitiu as Províncias legislares sobre esse

ramo de ensino e o secundário. Essa forma de condução da educação nacional continuava a se fazer presentes nos escritos dos intelectuais por todo Império.

A educação, vista como mola propulsora para o desenvolvimento do país, estava sujeita aos conflitos de ideias e aos interesses de um determinado grupo de intelectuais, políticos, eclesiásticos e governamentais, que, ao se apropriarem de estudos de pensadores, principalmente, externos ao país, se imbuíam do direito de propor mudanças na condução da organização do ensino brasileiro. Os debates recaíam sobre uma educação pública gratuita e obrigatória para todos e/ou uma educação diferenciada para aqueles das classes mais abastadas, ensejadas pelo ensino secundário de acesso as poucas faculdades, estabelecidas no Império, e a formação prática para o homem utilitário se tornariam questões que norteariam a pauta em torno da educação para os anos vindouros.

O relatório com que o Senador Barão de Itaúna passou a administração da Província de São Paulo ao Comendador Antônio Joaquim da Rosa, de 1869, afirmava que não seria possível a ideia de liberalização do ensino na prática, pois a gerência do ensino deveria estar sob a indispensável ação tutelar do Estado. Essa concepção inglesa de se ensinar quem quisesse e o que quisesse levaria a degradação do ensino e do charlatanismo. As trevas da absoluta ignorância, que estava espalhada na população da província sem os meios coercitivos do estado, não iriam dissipá-las.

A imposição da alfabetização dos núcleos dos povoados, espalhados na província, fazia-se necessário e de grande importância, pois “aqueles que a desdenham esquecem que não há regime constitucional sem opinião pública, e que a opinião pública com um povo de ignorantes não passa de ficções de políticos” (BRASIL, 1869, p. A7-4). Dessa forma, o Senador se posicionava:

Não; a ingerência do Estado em matéria de ensino não é invasão da liberdade; e no Brasil ella lhe está formalmente imposta como dever pela constituição, aliás de todas as monarchias do mundo a mais liberal. Para levar a efeito esse dever, o governo necessariamente há de ter idéas suas; adoptar um corpo de doutrinas; formar o plano; instituir executores. Aquelles que movidos pelo próprio interesse querem cooperar com ele nessa grande empresa, prestão assignalado serviço, em que devem ser acoroçoados; mas não podem ficar com o direito de contrariar suas vistas; infringir suas regras; estragar sua obra. O ensino livre pois no nosso paiz não é aceitavel (BRASIL, 1869, p. 7, anexo 7).

E estocava ainda que essa ideia de liberdade de ensino seria resultado do pensamento dos liberais para educação, mas que renegavam esse mesmo princípio sobre a emancipação de todas as indústrias. Colocava-se a favor da ordem religiosa do

Seminário Episcopal da província de São Paulo. Dizia que aquele importante estabelecimento de educação e instrução era digno de elogio ao lado dos reverendos sacerdotes, que dirigiam e lecionavam aos alunos do referido estabelecimento de ensino. A instrução era dada ao mesmo tempo que era difundida uma educação “fortemente moral e religiosa, de que tanto necessita entre nós a mocidade para que se lhe imprima no espírito e no coração as virtudes que distinguem o homem social e o verdadeiro cristão” (BRASIL, 1969, p. 15).

Embora se posicionasse a favor da centralização da educação pelo Estado e do controle das instituições privadas, posicionava-se a favor da iniciativa religiosa que também era privada. Essa, entre outras posições sobre a educação, demonstra que a inserção das ideias liberalizantes e laicidade do ensino encontrava barreiras de diversos segmentos da elite brasileira.

Ao longo do século XIX, os Estados Nacionais buscavam implementar uma política da formação de seus cidadãos voltados para o desenvolvimento dos países. A industrialização provocou uma crescente concorrência entre as nações, surgindo um novo movimento migratório de colonização. Ao compartilhar dessa tendência universal, o Brasil elegia os debates em torno da educação como política afirmativa de construção social. Nesse sentido, era significativa a proposição de soluções via corrente de pensamento internacional. Mais do que produzir obras de cunho pedagógico, produzia-se evidências baseados em dados estatísticos e reformas deveras processadas no país. Portanto, os documentos produzidos seriam resultados de um ideal de reformas, pautado pela política (SANTOS, 2010).

Embora a liberdade de ensino estivesse sob o escrutínio dos órgãos do Estado, já se percebia uma tentativa de se dar uma organização ao sistema de educação brasileira que resultaria em dualidade do controle versus liberdade de ensino em consequência da introdução de conceitos liberalizantes, orientados por modelos europeus e, posteriormente, americano.

Conquanto os Estados Unidos aparecessem como novidade democrática e de avanço institucional, promovendo mudanças significativas de melhoria para sua população, difundidos exitosamente nos escritos de Tocqueville, os olhos ainda continuavam voltados para a velha Europa, a exemplo do parlamentar Tavares Bastos, que via, nos Estados Unidos, o símbolo de uma nação avançada e referência com seus pensadores liberais, mas que nunca pisou em solo americano, preferiu beber da Europa, registrar nas Cartas do Solitário suas impressões sobre o velho mundo e buscar, naquele

Continente, a cura para seus males. Asseverava que a aproximação da Europa viria pela América: “Queremos chegar à Europa? aproximemo-nos dos Estados Unidos. É o caminho mais perto dessa linha curva” (BASTOS, 1938, p. 415).

Havia uma preferência dos políticos brasileiros pela Europa, resultado introjetado do repertório europeu pela elite imperialista brasileira, que viajava para beber dos ventos civilizatórios e tratamentos médicos. O Velho Continente era ponto de destino de parlamentares e da elite brasileira no século XIX em detrimento dos Estados Unidos (ALONSO, 2002).

O pensamento educacional, impresso pela geração de 1870, estava correlacionado com as mudanças sociais, políticas, econômicas, cultural e religiosas ligadas a novos valores morais, que apresentavam e intensificavam-se em uma sociedade que desejava ser moderna. Essas leituras tornaram-se ressignificadas pela apreensão de “teorias estrangeiras com conexões que também envolviam tanto a prática política quanto atividades paralelas ao mundo estamental, como o magistério e a atuação em jornais” (SANTOS, 2021, p. 152) e que podem ser percebidas nas propostas pedagógicas dos intelectuais em estudo no capítulo seguinte, a começar por Antônio de Almeida Oliveira, que situou seu pensamento numa concepção, nitidamente, republicana em oposição ao Governo Imperial.

4.1 “A instrução tudo consegue sem aviltar o homem”: as ideias pedagógicas importadas por Almeida Oliveira para a instrução pública

Figura 10 – Antônio de Almeida Oliveira



Fonte: Memória política de Santa Catarina (s/d).

Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887) nasceu na província do Maranhão. Cursou Direito e graduou-se bacharel pela Faculdade de Direito do Recife-PE em 1866. Depois de formado, voltou para o Maranhão, onde foi Promotor Público na cidade de Guimarães em 1867, advogado, jornalista e fundador do jornal *O Democrata* em 1877. Ocupou cargos importantes como presidente da Província de Santa Catarina entre 1878 e 1880. Exerceu o mandato na Câmara dos Deputados pelo Maranhão entre os anos de 1882 e 1885, sendo eleito pelo partido liberal. Foi um dos participantes dos debates políticos e educacionais no final do século XIX no Brasil, atuando em favor do movimento republicano (VIEIRA, 2003). Acreditava que a monarquia representava o atraso e era a causa de todos os males que arruinavam o país e o resto do mundo. Dizia que: “se a segurança das monarquias está nas trevas, a segurança das repúblicas está na luz” (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Segundo Cordeiro (2016), desde cedo, Almeida Oliveira se envolveu com a educação popular, fundando uma escola noturna para adultos e uma biblioteca popular em São Luís/MA. Daquela capital da província emitiu diversas declarações em defesa da reforma da instrução pública. Foi um dos defensores da educação feminina e da educação conjunta para pessoas dos dois sexos, o que o inspirava era o modelo das escolas norte-americanas, em que ele conheceu em viagem por aquele país. “A exemplo de outros políticos da época, Oliveira combina intensa atuação política com veleidades intelectuais e reformistas” (CORDEIRO, 2016, p. 354).

Para Oliveira (2006), um dos princípios centrais na obra de Almeida Oliveira era a proposta de uma instrução sem restrição quanto à liberdade de ensino. Afirmava ser essa uma das maiores conquistas da civilização moderna. Considerava que o ensino livre não deveria estar circunscrito apenas à instrução primária, decorrente da lei Geral de 15 de outubro de 1827, mas se estender à instrução superior e secundária.

As concepções republicanas de Almeida Oliveira o levaram a questionar o regime monárquico de forma contundente, diferentemente dos liberais Tavares Bastos, Liberato Barroso e Martim Francisco. É importante salientar que, embora Oliveira se manifestasse a favor da República, ao mesmo tempo, aceitava indicações políticas advindas do Império, a exemplo da nomeação para dirigir a província de Santa Catarina por Carta Imperial de 15 de março de 1879, onde permaneceu até 1880, o que significa que o liberal radical se situava dentro da dinâmica dos partidos, que se alternavam no poder durante o Império, independentemente, por vezes, de suas concepções políticas, resvalando mais para interesses de poder.

Ferraz (2016), ao pesquisar sobre as tendências políticas do Império e a instabilidade nos gabinetes e Câmaras de Deputados entre 1840 a 1889, afirmou que a alternância de poder no gabinete do Império, entre os conservadores e os liberais, havia garantido à Monarquia uma relativa calma no campo político e institucional a partir da década de 1850, garantindo ao Trono o “controle sobre o sistema, mantendo sob suas rédeas os gabinetes e regulando as alternâncias partidárias entre conservadores e liberais”, muito embora, entre 1840 e 1889, a rotação dos ministérios houvesse contabilizado 37 composições de gabinetes (FERRAZ, 2016, p. 67).

Esse movimento de conciliação, ruptura e reconciliação, instalado no país no campo político, encontrou, nos anos de 1870 a 1878, os conservadores Pimenta Bueno, Caxias e Rio Branco nos gabinetes do Império. Esse último de maior longevidade do Segundo Reinado. Possuíam como características a lealdade ao Imperador, sua estranheza à política dos saquaremas e conduziram reformas importantes, a exemplo do empenho de Rio Branco para aprovação da Lei do Ventre Livre, que enfrentou resistência dentro do próprio partido, mas foi aprovada em 1871. Havia uma dinâmica no Império que tencionava ora consenso, ora dissenso na alternância do gabinete ministerial resultante de interferência da coroa, causado por descontentamento do próprio parlamento ou pela combinação desses fatores:

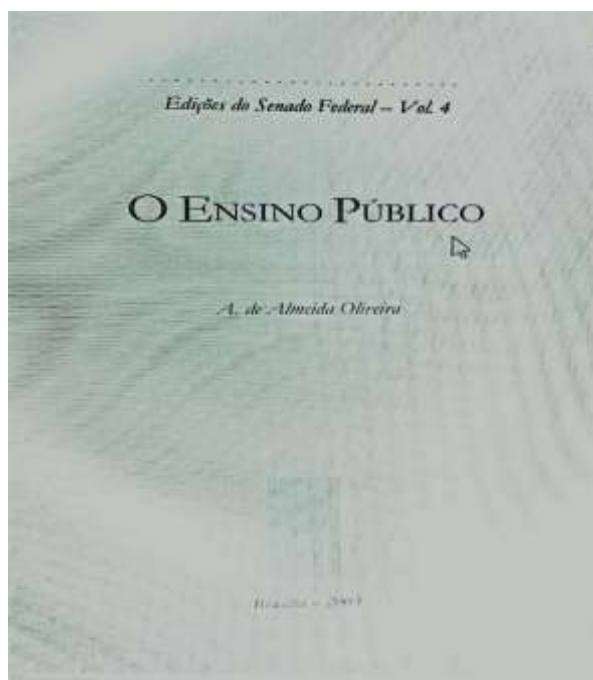
Retiradas resultantes da perda de apoio, efetiva ou antecipada, dos incumbentes junto à Câmara ou, excepcionalmente, perante o Senado. Essas demissões se deflagram a partir de um dos seguintes fatos: (1) derrota do gabinete em questão de confiança; (2) resultado de votações que manifestam a precariedade da base parlamentar, seja em relação a proposições consideradas prioritárias, seja em disputas de cargos de direção na Mesa; (3) antecipação, quando o gabinete se retira por diagnosticar de antemão sua inviabilidade, consistindo, muitas vezes, em retiradas que ocorrem antes do início das sessões anuais do Legislativo, tendo havido ou não eleições (FERRAZ, 2016, p. 69).

Conforme Alonso (2002), o conservador Rio Branco foi bem-sucedido na promoção de reformas moderadas, e a política passou por um relativo período de calma, embora, nas províncias do São Paulo, Rio Grande do Sul e na Capital do Império, o partido republicano ganhasse força com um discurso em favor do fim da escravidão, acrescido de teorias e autores que davam subsídios para juízos reformistas ao lado dos positivistas abolicionistas e na busca de obras que dessem outra interpretação ao Brasil mais dentro dos moldes americanos, em oposição ao indianismo utópico de José

de Alencar, além de defender a República como forma moderna de governo, iluminada pelas centelhas da geração de 1870³².

Nessa década, as posições do liberal republicano Antônio d’Almeida Oliveira tornaram-se conhecidas com a publicação da obra *O ensino público* (1874), um tratado sobre a educação dividido em nove partes e trinta e sete capítulos, afora a introdução, a conclusão, as “Advertências” e os “Anexos”. O autor trata desde as questões pedagógicas da época, a instrução obrigatória, a gratuidade, a liberdade e a secularização do ensino, até os modos e a administração, os planos, os métodos, além de conter informações e programa de algumas instituições necessárias, tais como as escolas noturnas, as conferências populares, as conferências pedagógicas, a profissão docente, a educação da mulher e as despesas da instrução (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Figura 11 – Livro *O Ensino Público* (1874)



Fonte: Almeida Oliveira (1874)³³.

Almeida Oliveira colocava-se, categoricamente, a favor da liberdade de ensino e obrigatoriedade da instrução no capítulo que trata da organização de ensino. Seria pelas

³² A geração de setenta surge com conceitos liberalizantes, de modernidade, laicidade e cientificidade em oposição aos princípios da sociedade conservadora e em meio a desagregação da ordem política do Império. Utilizavam os jornais, a produção intelectual e o parlamento como espaço de luta. Ao propor mudanças sociais e educacionais, recorriam às referências estrangeiras para validar esses conceitos. Sobre a geração da década de 1870, ver Alonso (2002) e Dias Santos (2021).

³³ A obra analisada data da edição de 2003.

vias da educação que o país seria emancipado do atraso e da inércia, que se encontrava em todos os segmentos da sociedade. Para ele, o Brasil não expandia a indústria e a agricultura devido à ignorância da população. Posiciona-se igualmente a Liberato Barroso e a Tavares Bastos ao referir-se à necessidade de instruir as massas para eleger na política indivíduos comprometidos com as aspirações da nação. Para ratificar seu pensamento, apropriou-se das concepções do professor Belga Laveleye presentes na obra *L'Inst. du Peuple* para afirmar que não se poderia dar o sufrágio a um povo ignorante, pois ele cairia na anarquia, depois no despotismo. “O povo esclarecido, ao contrário, será logo livre e zeloso de sua liberdade” (OLIVEIRA, 2003, p. 59).

A importância da instrução era inquestionável na fundação de bases concretas e democráticas. Esse princípio já havia encontrado bases sólidas em países como os Estados Unidos e a França. Para abalizar esse argumento, Oliveira apropriou-se do discurso do Primeiro Ministro francês Jules Simon para argumentar que não bastava mais mostrar que a nação precisava de escolas espalhadas por toda parte como nesses países, era preciso que elas fossem de excelência. Segundo Oliveira, essa ideia já era compreendida pelos ricos, pobres, sábios e ignorantes daqueles países e, portanto, a manutenção de indivíduos na ignorância para que desenvolvessem os trabalhos braçais dentro da sociedade havia perdido solo fértil. Em matéria de instrução pública, nenhuma despesa deveria ser considerada sacrifício. Essa palavra, sacrifício, deveria ser aplicada às despesas improdutivas ou de resultado duvidoso de transações comerciais. “Porém, como grande número de homens tem se instruído à custa de enormes sacrifícios pessoais, nenhum estado deve recuar diante dos sacrifícios monetários que forem preciso em bem do esclarecimento do povo” (OLIVEIRA, 2003, p. 77). Nesse sentido, o liberal radical recorre ao Relatório do Ministro da Fazenda de 1870 a 1872, que indicava superávits na balança comercial, para afirmar que o resultado positivo dessa balança comercial não alcançava as classes menos favorecidas, porque beneficiavam apenas uma pequena parte da sociedade burguesa. Daí a importância do esclarecimento das massas.

A instrução inferior se configuraria como ensino de grande seriedade, pois era a base que dava sustentabilidade a todos os outros edifícios do conhecimento, espalhando ideias indispensáveis e comuns a todos os homens. Precisava ser ela obrigatória para que houvesse a generalização do ensino e desenvolvimento moral da sociedade. O mecanismo para atingir esse fim passava pela obrigatoriedade por força de lei, que incumbia os pais de colocarem seus filhos na escola, a exemplo de quase toda a Europa e muitos estados da América, nomeadamente, o Massachusetts e o Connecticut, além de países como a

Confederação da Argentina e o Chile, que infligiam severas penas aos pais que deixassem de promover a instrução de seus filhos. A Prússia também aparece como referência à obrigatoriedade de ensino por possuir um sistema mais completo e experiente de educação. Porém, no Brasil, embora houvesse a tentativa de implantação de tais medidas via força de lei na província de Minas Gerais em 1835, a regra não passara, até então, de letra morta (OLIVEIRA, 2003). Como se observa, o autor refere-se a vários países como objeto de diálogo na sua obra *O ensino público*, principalmente, os Estados Unidos, onde visitou as escolas de Boston, Massachusetts e Brooklyn³⁴. Essas referências possibilitaram a ampliação de informações trazidas como forma de validação das suas proposições para a implementação de reformas na instrução pública na segunda metade do século XIX (CORDEIRO, 2016), conforme mostra O Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 – Referências bibliográficas, por autor e nacionalidade

Autor	Título	Nacionalidade do autor
Abílio César Borges	Livros de leitura	Brasil
António da Costa	História da instrução pública em Portugal	Portugal
António da Costa	Instrução nacional	Portugal
Augusto Freire da Silva	Novo método de ensino a ler e escrever	Brasil
Aurélio Cândido Tavares Bastos	A província	Brasil
Benjamin Franklin	Memórias	Estados Unidos
Célestin Hippeau	Instrução pública nos Estados Unidos	França
Conselheiro Pereira da Silva	Situation politique	Brasil
Comenius	Janua Linguarum; Orbis pictus	Morávia
Daligault	Curso de Pedagogia	França
Émile Laveleye	L'instruction du peuple	Bélgica
Fénélon	Aventuras de Telêmaco	França
Henry Thomas Buckle	Civilization en Angleterre	Inglaterra
Jean Jaques Rousseau	Emílio ou da Educação	Suíça
John Locke	Some thoughts concerning English	Inglaterra
Ladislau Neto	Investigações sobre o Museu da Corte	Brasil
Larcher	La Femme	França
Louis Aimé-Martin	De l'éducation des mères de famille	França
Luis Agassis	Voyage au Brésil	Estados Unidos
Milton	Areopagética	Inglaterra
Mme. Guisot	Lettres sur l'éducation	França
Pinheiro de Aguiar	Bacdafá	Brasil

Fonte: O ensino público (2003). Adaptado de Cordeiro (2016).

No levantamento das fontes encontradas com suas referências, percebe-se a inserção de autores brasileiros com um total de seis obras, incluindo *A província*, de

³⁴ Data não especificada nos documentos analisados.

Tavares Bastos. A França aparece com o mesmo número do Brasil, inclusive, com a obra do francês Celestin Hippeau sobre a instrução na América. Vale salientar que o texto do belga Émile Laveleye é espaço comum entre os intelectuais brasileiros e nomes consagrados do campo pedagógico, como Locke, Rousseau e Comenius, são retomados por Almeida Oliveira.

Ressalta-se o fato de que, por todo o século XIX, a França foi uma outra fonte de referência e sua importância já vinha de longa data com sua representação intelectual, apropriada na Memória de Martim Francisco desde o início do Império e permanecendo como modelo de educação secundária, a tal ponto que veio a orientar a implantação e reformas do Colégio de Pedro II na primeira metade daquele século. Também foi pelo olhar dos franceses Laboulaye, Laveleye, Buisson e Hippeau, por exemplo, que os Estados Unidos foram representados como terra da prosperidade (LAGES, 2013).

Nesse sentido, o modelo de educação da América seria apropriado por Almeida Oliveira para elaborar suas ideias para reforma do ensino. Assim, ao tratar sobre as particularidades do ensino inferior, tomou como parâmetro o modelo americano proposto por Hippeau (1803-1883), que teve sua obra *A instrução pública nos Estados Unidos* publicada no Brasil em 1871 (OLIVEIRA, 2006).

Almeida Oliveira (2003) propõe e organiza esse tipo de instrução inferior em três graus, indo do mais simples ao complexo em grupos de estudos que apresentassem mais analogia. Essa divisão em três classes compreendia o ensino primário, secundário e superior, “ao que correspondem estas denominações para as escolas – *primary school*, *secondary school*, *high school*, estando elas em localidades separadas, em outras estabelecidas juntamente num só edifício” (OLIVEIRA, 2003, p. 131). Partindo dessa organização, o aluno estudaria quatro anos em cada grau e deixaria a escola com idade de 18 anos, tendo cursado todas as matérias, incluindo o estudo das línguas, como na estruturação do Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 – Matérias ensinadas em cada grau de ensino

Grau 1 Ensino primário	Leitura, escrita, cálculo, desenho, geografia, música e lições de coisas.
Grau 2 Ensino secundário	Escrita, caligrafia, gramática, prática, definições, etimologias, análises, estudo das raízes, história literária (facultativo), aritmética, escrituração mercantil, geometria, trigonometria, álgebra, levantamento de plantas, desenho de arquitetura, astronomia, física, química, fisiologia, higiene, história natural nos seus diversos ramos, música vocal, lições de coisas e línguas latinas, francês, alemão (cursos facultativos)
Grau 3	Continuação do ensino dado no 2º grau, mas de modo mais completo e científico.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: O ensino público (2003, p. 132).

O ensino primário, segundo Oliveira, era indispensável ao homem e de grande importância. Nesse ramo de instrução, os alunos deveriam ter acesso às ciências, como um curso superior em miniatura. A escola primária científica prepararia o homem para exercer as funções práticas necessárias ao país e teria a finalidade de formar o naturalista, o agricultor, o mecânico, o físico, o químico e o negociante, que a influenciaria diretamente no progresso da sociedade. Sem essas profissões, nenhum país teria recursos, facilidades, vida própria e independência de outras nações, pois elas espalham “conhecimentos positivos que irão preparar os manufatureiros e os chefes de oficinas e fábricas, que fomentam a indústria dos povos, que os ensinam a manipular os seus produtos e desenvolver os germens de sua riqueza” (OLIVEIRA, 2003, p. 123). Estas eram formações que médicos, padres ou leigos se sentiriam impotentes para executar. O ensino prático e profissional não deveria se prolongar por muito tempo, nem ser complicado e nem difícil, pois levaria os estudantes ao tédio e ao abandono. Considerava-se que o ensino primário sem estudo científico seria apenas aprender a ler, escrever e contar de forma medíocre e induziria a profissões mais vulgares, tais como, sapateiros e alfaiates, por exemplo.

4.1.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Almeida Oliveira

Oliveira situou a instrução das línguas dentro do ensino secundário. Nesse grau de educação, deveria ser desenvolvido o aprendizado das ciências, caso contrário, se tornaria apenas uma instrução limitada ao ensino clássico, servindo apenas para aqueles que, saindo das primeiras letras, desejassem adentrar nos estudos puramente literários, além de não preparar para nenhuma profissão.

Temos, portanto, que o mancebo o começa e acaba sem ver-se abrir-se-lhe o horizonte que desejava. Não tenha ele meios de passar ao ensino superior, e em vão lamentará o tempo, que o seu recurso lhe fez perder no estudo do latim, do inglês, do alemão, da filosofia, da retórica e dos clássicos [...] querendo, mas não podendo trocar esses estudos por outros comparativamente menores, mas de maior utilidade.

Suponha que o mancebo pode cursar o ensino superior. Realizará nele seu desejo? Nem sempre. O ensino superior lhe diz: “Hás de ser padre ou médico, oficial da marinha ou legista, engenheiro militar ou civil” (OLIVEIRA, 2003, p. 122).

Diante do exposto, Oliveira (2003) reconhecia as dificuldades que os estudos secundários se impunham àqueles com poucos recursos e que precisavam adentrar no mercado de trabalho o mais breve possível, uma vez que o ensino de línguas e o estudo clássico não se mostravam necessários àqueles que buscavam o estudo para o trabalho utilitário. Nesse sentido, o ensino secundário infligia quase que, propositalmente, uma barreira, um *apartheid* entre os pobres e os mais abastados.

Em sua concepção, as línguas, fossem elas clássicas ou modernas, favoreciam melhor às elites, pois essas tinham um melhor ensino, mesmo que as condições de várias províncias fossem desfavoráveis. Seria, de fato, um curso destinado às classes mais abastadas, de famílias tradicionais, políticos ou filhos de negociantes de sucesso. O ensino secundário, voltado apenas ao estudo clássico, atuava como diferencial na sociedade, símbolo de *status* social e determinante para adentrar as carreiras de prestígio e notabilidade, além de atuarem como porta de acesso aos cursos superiores que tinham a obrigatoriedade das línguas nos exames de preparatórios. Porém, Oliveira (2003) reconhecia a validade desse estudo, posto que

A escola humanista sustentava que as línguas e letras antigas, ou os estudos de humanidades, deviam ser o fundo de toda educação. Entre os mais eminentes humanistas contam-se Cellarius, Gesner, Ernesti, Morus, Reiske, Herman, Schaefer, Schneider, Heine, Wolf, Voss, Creuser, Bosch e Jacobs. Seus princípios tiveram grande voga na Alemanha e na França; mas não tardaram a ser condenados pela escola filantrópica³⁵ (OLIVEIRA, 2003, p. 233).

Para Oliveira (2003), o ensino secundário, em bases literárias, seria absolutamente necessário, porque, sem o estudo das humanidades, das letras, da literatura e das belas-

³⁵ A escola filantrópica é filha de Comenius, Locke e Jean-Jacques Rousseau. Seu fim era dirigir a educação de conformidade com as leis da natureza, ter toda atenção às diversidades do caráter, forças e vocação dos meninos, nada ensinar-lhes que eles não pudessem compreender e, sobretudo, tornar o ensino o mais agradável e simples que fosse possível (OLIVEIRA, 2003, p. 233).

artes, a civilização seria incompleta e sem o encanto da poesia. O estudo humanístico despertava as nobres faculdades, as grandes ideias se formavam, as paixões se curavam e os infortúnios eram consolados, sem falar da importância das profissões oriundas do curso humanístico para sociedade, como médicos e advogados.

De acordo com Oliveira (2003), a instrução no 3º grau seria melhor direcionada se seguisse a forma descrita por Hippeau sobre a instrução na América. Havia uma bifurcação nesse nível de ensino em várias localidades da América. Os alunos podiam optar pela escola superior inglesa para concluírem a educação chamada profissional, tomando estudos anteriores. Nesse tipo de ensino, entrava o estudo das ciências matemáticas, física e química natural mais desenvolvido. Também podiam optar pela escola latina superior com foco nos estudos das letras, línguas antigas e modernas, necessária para formação dos literatos e dos homens destinados a elaborar os numerosos materiais do passado. Esse ensino literário seria ofertado nas capitais das províncias e nas localizações mais importantes delas. O ensino de línguas, dessa forma, tornava-se facultativo no segundo grau e perderia sua utilidade prática.

Em vista disso, essa proposição para o estudo das línguas apropriada dos Estados Unidos deve ser observada com outro olhar no Brasil oitocentista. Havia no país uma classe de leitores incipiente que carecia de traduções de obras científicas para o português. Ao contrário dos Estados Unidos, onde muitas obras já haviam sido traduzidas para o inglês, dada a própria importância que o país adquiriu a partir da segunda metade do século XIX, quando despontou como exemplo de democracia republicana, sem contar que a Inglaterra tinha contribuído com vários intelectuais que escreveram sobre a educação e acabaram por influenciar de alguma forma os pensadores americanos. Conforme Warde (2000), foi justamente:

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

Vale lembrar que a América foi colonizada pelo Velho Mundo. Primeiramente colonizada pela Inglaterra, acrescente-se aí a presença francesa, que culminou com várias guerras contra os britânicos pela posse de terras americanas, sendo vencidos em 1763 na

Guerra dos Sete Anos e, posteriormente, forjando uma aliança para apoiar os colonos em 1777 novamente contra a Inglaterra, voltaram a cooperar com George Washington, culminando com a vitória dos americanos em 1781 na batalha de Yorktown e consolidando a independência dos Estados Unidos (JOHNSTON, 1881)³⁶.

As alusões aos Estados Unidos que, na primeira metade do século XIX, foram esporádicas e sucintas, surgiram com maior frequência a partir da década de 1860, com um elemento característico comum: “todas elas mostram uma nação que ascendeu ao patamar em que estavam as nações europeias consideradas civilizadas e que, por esta razão, passou a ser vista como um referencial no qual se devia mirar o Brasil” (SANTOS, 2016, p. 86).

A partir daí, a América se tornou um grande *melting pot* de diferentes nacionalidades, oriundas de grande fluxo de migrantes, e acabaram por forjar uma cultura, economia e política que se tornariam referência no mundo ocidental. Assim, a ideia do ensino de línguas nos Estados Unidos, embora fosse relevante, não tinha a emergência que o Brasil demandava. Conquanto o intercâmbio de brasileiros na Europa, em viagens de estudos, fosse um fato concreto no século XIX, o número de bilíngues no Brasil estava aquém das necessidades do país, havendo, portanto, uma emergência do estudo de línguas como forma de acesso à informação literária e científica.

Acrescente-se o fato de que o Brasil estava longe de possuir escolas que dessem acesso a um número maior da população. Nesse sentido, Oliveira (2003) utiliza de dados do português Antônio da Costa sobre o acesso de alunos às escolas na Europa, indicando que, na Espanha, a proporção era de uma escola para 600 habitantes, na França, na Baviera, na Itália, na Holanda e na Inglaterra, havia uma escola para cada 500 pessoas. Na Suécia, 1 para cada 300 alunos. Nos Estados Unidos, 1 para 160 alunos, na Prússia, 1 para cada 150 alunos. No Brasil, a proporção era de 1 escola para 700 alunos. Sem contar que estavam mal espalhadas, despreparadas e havia um número grande de crianças que não tomava nenhum estudo.

Ao longo do livro, Almeida Oliveira menciona uma quantidade considerável de autores estrangeiros, contabilizando um total de 189 vezes. Essa contagem foi mais facilitada porque Oliveira (2003) produziu um quadro de índice onomástico, no qual é possível ver a quantidade de autores citados por nacionalidade.

³⁶ A tradução do texto utilizado é do autor da tese.

Quadro 21 – Autores por nacionalidade

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

Fonte: O ensino público (OLIVEIRA, 2003 *apud* CORDEIRO, 2016).

A distribuição dessas referências, de acordo com as nacionalidades, ratifica a importância dos autores franceses como referência de âmbito de propostas educacionais, seguidos do Brasil e da Alemanha. Vale salientar que há um número considerável de referências a autores sem a informação da nacionalidade. Por vezes, nem foi possível localizar o país de origem de alguns autores e também porque não constava na referência bibliográfica. “Os autores mais citados, são Jules Simon, que foi Ministro da Instrução na França, bem como educadores ou escritores de livros sobre a educação bastante influentes no mundo ocidental, como Pestalozzi, Horace Mann e Rousseau” (CORDEIRO, 2016, p. 359).

Quadro 22 – Países referenciados

(continua)

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

(continua)

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

Fonte: O ensino público (OLIVEIRA, 2003 *apud* CORDEIRO, 2016).

Novamente, não foi possível catalogar todas as obras por autor, isso porque Oliveira (2003), por vezes, refere-se apenas ao nome sem mencionar a obra e, em outras, apenas a países sem citar um intelectual propriamente dito. Como bem esclarece Cordeiro (2016), Almeida Oliveira, ao eleger países, livros e obras estrangeiras como exemplos positivos a serem seguidos ou com intuito de respaldar seus argumentos em favor da República e criticar o Império, situava as experiências educacionais da velha Europa e dos Estados Unidos como espelhos da modernidade para as elites brasileiras no final daquele século. Para validar sua proposta, o autor tratou, em diversas passagens do livro, de introduzir exemplos das reformas adotadas nos países tidos como mais progressistas e mais desenvolvidos em termos de educação, não deixando de recorrer a nomes de pedagogos que se tornaram referência em instrução de crianças.

Foi o caso de Pestalozzi, embora, Almeida Oliveira (2003) não correlacione nenhuma obra em particular relacionada a esse autor, por exemplo, saltam à atenção, porém, as referências a esse intelectual pelos seus métodos utilizados para educar as crianças e os jovens com foco na experiência e respeito à idade escolar dos alunos. Segundo o autor, tanto os livros do Dr. Freire da Silva e Pinheiro de Aguiar³⁷ quanto do método americano de Horace Mann era, pois, o “método de Pestalozzi ligeiramente modificado. Todos esses trabalhos tiveram por norma o método de Pestalozzi: começar pelas noções sintéticas e concretas, depois passar para observação e análise” (OLIVEIRA, 2003, p. 239).

³⁷ Não foi possível acessar informações sobre os sujeitos mencionados.

Cultivar respeitando o processo natural significava começar pelos sentidos, reduzir cada objeto aos seus elementos mais simples, explicando uma coisa de cada vez e usando as experimentações sensoriais. Essas eram as bases das “Lições de coisas”, tão propagadas por Hippeau na obra *Instrução pública nos Estados Unidos* e apropriadas por Oliveira em *O ensino público*. Seria um método vantajoso que favorecia o aprendizado e aperfeiçoaria a linguagem.

Sendo a teoria pela qual os filósofos expõem a ordem da aquisição dos nossos conhecimentos o ponto de partida de todo método de ensino, entenderam os mestres da infância que deviam dar uma parte cada vez maior ao que nos Estados Unidos chamam lições das coisas, *object lessons*, ou *lessons on objects*, ou também *teaching objects*. Do primeiro ao último grau da instrução, este gênero de ensino oral sobe gradualmente desde as noções mais simples aos conhecimentos mais importantes (OLIVEIRA, 2003, p. 185).

De origem inglesa, as “Lições de coisas” tiveram num colégio de Londres no *Home and colonial training institution* e propagaram-se nos Estados Unidos por ser mais prático, contrapondo-se às dificuldades apresentadas pelo exercício intelectual das línguas. “Aquilo que os métodos antigos buscavam produzir por meio do estudo das línguas consideradas até agora a melhor ginástica intelectual, os mestres dos Estados Unidos julgam obtê-lo mais diretamente e com mais proveito pelo estudo das coisas” (OLIVEIRA, 2003, p. 136).

Dessa forma, o estudo das línguas também deveria ser alterado no Brasil, segundo Almeida Oliveira. Ao contrapor o programa apresentado por Tavares Belfort para o Ginásio pernambucano, que destinava os quatro primeiros anos para habilitar os jovens nas carreiras industriais, comerciais e agrícolas e oito anos para as profissões liberais, considerava desnecessária a inclusão das disciplinas clássicas para esse tempo de estudo, pois aqueles que desejassem seguir as carreiras industriais não teriam por que estudar disciplinas que não contribuiriam para sua formação, a exemplo do estudo de línguas. O estudo do alemão e do inglês poderia ser útil àqueles que queriam seguir a carreira do comércio, mas não as carreiras industriais ou da agricultura, para as quais bastaria o ensino do francês.

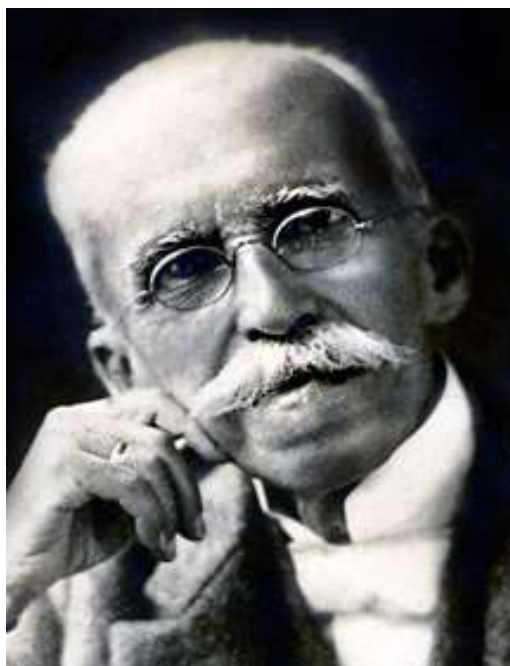
Ao produzir um programa de instrução pública como possível alternativa à gestão imperial no século XIX, Oliveira (2003) intentou convencer seus leitores de que a Monarquia era a causa dos males que assolavam o país. A falta de instrução aviltava o homem, que se via sem as luzes do conhecimento para encabeçar mudanças no próprio

meio e na sociedade. Nesse sentido, Borges e Teixeira (2005) afirmam que as críticas, empregadas por Oliveira, buscavam desqualificar a atuação imperial no trato com a educação e com o povo brasileiro.

A busca por modelos estrangeiros e notadamente o americano, situando os bons resultados desses países no campo educacional, foi uma estratégia utilizada para validar seus argumentos em favor de uma mudança na estrutura de ensino do país, mais em consonância com o regime democrático republicano. O estudo das línguas, na proposta de ensino de Almeida Oliveira, serviria como exercício intelectual e era necessário às profissões clássicas. O latim seria secundarizado, e as línguas vivas deveriam estar a favor do acesso aos conhecimentos práticos, voltados à necessidade prementes da sociedade. A educação como instrumento de docilização, isto é, o homem cordato, pacífico e conhecedor dos seus deveres parece ser um lugar comum nos discursos dos pensadores da educação desde o início do Império, iniciada na proposta de Martim Francisco e seguida por Tavares Bastos e Liberato Barroso. Com Almeida Oliveira, não foi diferente, nem foi diferente o uso de modelos estrangeiros na proposta pedagógica desse intelectual na segunda metade do século XIX.

4.2 “Rejeitamos o regime prussiano: o nosso modelo é inglês ou americano”: concepções de educação aplicadas às línguas segundo Ruy Barbosa

Figura 12 – Ruy Barbosa de Oliveira

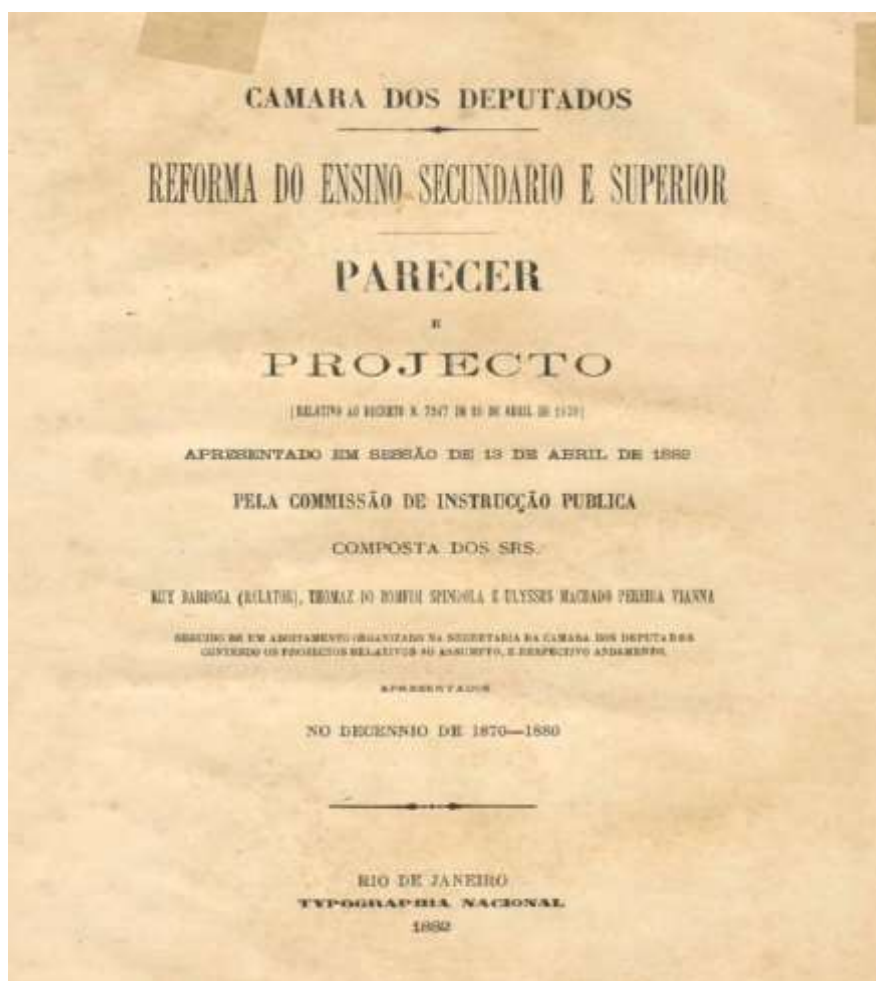


Fonte: Academia Brasileira de Letras (s/d).

A segunda metade do século XIX experienciou uma ascensão crescente em defesa de um ensino secundário científico e mais utilitário. Tais discussões tornaram-se polarizadas entre aqueles que defendiam uma participação maior da ciência, em particular, as Ciências Naturais e as Matemáticas, em oposição aos defensores da supremacia dos estudos literários no programa de ensino. “Era o conflito entre os humanistas e utilitaristas, que viam no ensino secundário um espaço de formação para a sociedade industrial. As proposições de Ruy Barbosa comungam desse movimento intelectual” (SANTOS, 2010, p. 72).

Ruy Barbosa de Oliveira (1849-1923) nasceu na cidade de Salvador e foi eleito Deputado Provincial pela Bahia em 1877. No ano seguinte, foi eleito deputado para a Assembleia da Corte, permanecendo na vida pública por quase cinquenta anos. Durante sua carreira, atuou como jurista, escritor, jornalista, político e tornou-se um dos intelectuais mais renomados do seu tempo. Considerava que a era civilizatória liberal exigia a alfabetização das classes populares para que pudessem ter ciência dos seus direitos. Havia também uma onda de desenvolvimento tecnológico que demandava mão de obra mais qualificada e mais hábil, num momento em que a “especialização do trabalho e a maquinaria exigiam o conhecimento da leitura, da escrita e rudimentos da ciência. A escola passou a ser vista como capaz de contribuir para a qualificação profissional e de ensinar todas as crianças a serem bons cidadãos” (MACHADO, 1999, p. 32).

Embora Ruy Barbosa não tenha assumido um cargo formal dentro da educação e do ensino, percebia, na instrução, a instrumentalização da sociedade para a proposição de mudanças e avanço civilizatório. Essas concepções pedagógicas viriam de sua atuação política e de sua sintonia com o que se passava nos Estados Unidos e na Europa, em especial, na França. Em 1881, promoveu a Reforma Geral do Ensino, com vistas ao ensino secundário e superior, apresentada em sessão de 13 de abril de 1882 pela Comissão de Instrução Pública composta por Thomaz do Bomfim Espíndola, Ulysses Machado Pereira Viana e Ruy Barbosa como relator. O ensino primário tornou-se público em setembro do mesmo ano.

Figura 13 – Obra de Ruy Barbosa

Fonte: Biblioteca Digital. Senado Federal, disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>.

A publicação encontrou grande repercussão entre letrados, políticos e intelectuais da época num bojo de efervescência política e cultural, prenunciando o golpe republicano. Ainda repercutia a derrota da França para Alemanha em 1871. A França buscava explicação para seus males no fracasso de seu sistema educacional, o que a levou a promover um movimento intenso de reformas na sua instrução pública, culminando com o Congresso Pedagógico de 1881, que provocou um intenso debate em torno dos problemas pedagógicos, “daí as frequentes alusões aos sistemas educacionais alemão, e norte-americano, e a equação que se passou a fazer entre Educação e poder político, econômico e militar” (OLIVEIRA, 2006, p. 280).

Essa conferência de Instrução Pública, em Paris, voltou a situar nos discursos sobre educação as teorias de Comenius, a qual Herbert transformou em disciplina científica e de fundamentos psicológicos, a aplicação empírica e o sentido apostolar de

Pestalozzi como forma de ensinar e a ciência, sobretudo, “entendida no enciclopedismo científico de Spencer e nas suas virtudes formadoras dos sentimentos e do caráter, pelo qual os pareceres se batem insistentemente, acusando a face mais típica da cultura no momento em que surgiram” (MOREIRA 1940, p. XX). Daí a proposição na didática de Ruy Barbosa das experiências sensoriais e dos processos intuitivos como melhor forma de estabelecer o aprendizado do ensino primário dentro do sistema de ensino ativo, como no *self-activity* das escolas americanas.

Conforme afirma Lourenço Filho (2001), sobre a pedagogia de Ruy,

A didática de Rui, tal como ele a expressa mais constantemente, é a intuição, sugerida na obra de Comenius, praticada por Pestalozzi e por Froebel, sistematizada, enfim, por Herbart. Eis como ele próprio se refere ao método, citando Ratke: “primeiro a coisa, depois a sua significação”. Ou citando Comenius: “é pela intuição real, não por descrições verbais que o ensino deve começar”. Contudo, e, do ponto de vista pedagógico, esta é das observações mais interessantes que podemos colher dos estudos dos pareceres, Ruy vai mais longe que os criadores e sistematizadores do chamado ensino intuitivo (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 68).

Embora Santos (2010) considere que as formulações de Ruy Barbosa não faziam referências a esses teóricos e pedagogos, mas predominavam obras de autores que visavam reformas na instrução de ordem estatal e, portanto, recorriam a textos e documentos oficiais produzidos por indivíduos que estavam a serviço do Estado.

Contudo, percebe-se que as formulações teóricas desses pedagogos clássicos eram tão difundidas e conhecidas por aqueles envolvidos com os estudos de educação que não havia mais a necessidade de reafirmá-los em seus textos, pareceres, ou livros produzidos, pois os conceitos traduziam seus autores. É o caso do livro *Lições de coisas* de Calkins, que possuía uma relação direta com o método intuitivo, atribuía o aprendizado voltado à experimentação, do simples ao mais complexo, e que foi traduzido no Brasil pelo próprio Ruy Barbosa em 1883 e lançado três anos depois.

O fato é que o parlamentar tanto se apropriava de conceitos teóricos quanto da circulação de uma vasta documentação de relatórios, discursos proferidos por dirigentes estrangeiros, obras de autores diversos e documentos oficiais para validar suas proposições. Assim, não se percebia uma linha única de referência, mas uma multiplicidade de fontes que se mostrassem úteis para fundamentar suas ideias e propostas pedagógicas, adaptando-as independentemente do grau de ensino. É possível vislumbrar que as contribuições de Ruy Barbosa, para esse tipo de instrução, estavam galgadas em

seu contato com uma série de autores e países estrangeiros, que, por sua vez, contribuíram para o contato com concepções políticas, filosóficas, culturais e sociais distintas.

Querino Ribeiro de Andrada (1943) afirmava que, no final do século e início do XIX, questões relacionadas à organização social e à instrução ainda careciam de organização geral e coerência que vieram a ter uma luz nas ideias pedagógicas de Herbart. Para o professor, mesmo na Europa daquela época, “parece-nos que só Herbart tinha um plano unificado em mira. No resto da América, somente muito mais tarde iriam aparecer os Horácios Manns nos Estados Unidos e os Sarmientos no Chile e Argentina (RIBEIRO, 1943, p. 79).

A soma dessas experiências forneceu um arcabouço teórico de onde se originaram as contribuições de Ruy Barbosa ao pensar a sociedade brasileira e seu ensino. Nessa perspectiva, os Quadros que se seguem organizam as obras de nacionalidades distintas que o parlamentar teve contato e usou como base de referência em suas obras e discursos.

Quadro 23 – Referências bibliográficas com autor e nacionalidade

(continua)		
Autor	Título	Nacionalidade
Georges Pouchet	L'enseignement supérieur des sciences à Paris (1872)	França
Dr. L. de Santi	Université italiennes. Enseignement medical. (1879)	França
M. Block	Annuaire de l'écon, pol. et de la statistique (1879)	França
Félix Pécaut	L'Education nationale (1879)	França
Ch. Schutzenberger	De la reforme de l'enseignement superier et des libertes universitaires	França
Maurice Vernes	Nouvelle organisation de l'enseignement supérieur en Hollande (1878)	França
Thomas Henry Huxley	Les Sciences naturelles et les problèmes qu'elles suscitent (1877)	Inglaterra
J. J. Picot	Projet de Réorganisation de l'Instruction Publique en France (1871)	França
Ch. Mismier	Mémoire sur la réforme des méthodes et programme de ensaingnement (1880)	França
Th. Ferneuil	La réforme de enseignement em France (1879)	França
Ernest Bersot	Questions d'enseignement (1880)	França
Grégoire Wyrouboff	Quelques mots a propos du discours de M. Mill sur l'instruction moderne (1867)	Rússia
Georges Lafargue	Des programmes de l'Instruction publique (1873)	França
L. Grandeau	Stations agronomiques et laboratoires agricoles (1869)	França
Johann Gottlieb Fichte	Reden an die deutsche Nation (1808)	Alemanha
Célestin Hippeau	L'Instruction Publique en Russie (1878)	França
Auguste Comte	Cours de philosophie positive (1877)	França

(conclusão)		
Autor	Título	Nacionalidade
Joaquim de Vasconcelos	Reforma do ensino de desenho	Portugal
Felix Regamey	L'enseignement du dessin aux Etats Unis (1881)	França
Edward H. Clerk	The building of a brain (1880)	Estados Unidos
Gladstone	Cleaning of past years (1879)	Estados Unidos
Walter Smith	Art, Education, Scholastic and Industrial (1873)	Inglaterra
Henry George	Progress and poverty (1882)	Estados Unidos
David Allyn Gorton	Principles of Mental Hygiene (1873)	Estados Unidos
J. M. Baudouin	Rapport sur l'état actuel de l'enseignement special e l'enseignement primere en Belgique, en Allemagne et en Suisse (1865)	França
Antônio Favaro	Leçons De Statique Graphique (1879)	França
Jacques Siegfried	L'Ecole supérieure de Commerce du Havre (1878)	França
Thiers	Discours Parlamentaires Vol. I (1879) Discours Parlamentaires Vol. III (1880)	França
Moncorvo de Figueiredo	Do exército e ensino médico no Brasil (1874)	Brasil

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Reforma do Ensino Superior e Secundário (1882).

O Quadro 23 evidencia a apropriação de Ruy Barbosa pelas obras de autores franceses com um total de dezenove menções, inclusive, com referência ao estudo de outros países, a exemplo do autor francês Baudouin, que traz estudos sobre a educação primária na Bélgica, na Alemanha e na Suíça. De igual forma, a citação a Hippeau não trata dos Estados Unidos, mas da instrução pública da Rússia. Está presente também a obra do brasileiro Moncorvo de Figueiredo sobre as questões ligadas ao exército e o discurso higienista, que se intensificou no final do século XIX. Em relação às nacionalidades dos autores que Ruy cita no seu parecer, a lista é ampliada:

Quadro 24 – Autores por nacionalidade citados na obra

Nacionalidade	Referências	%
França	27	49
Brasil	2	3,6
Alemanha	5	9
Estados Unidos	4	7,3
Inglaterra	5	9
Portugal	1	1,8
Suíça	1	1,8
Grécia	6	10,9
Itália	2	3,6
Rússia	1	1,8
Bruxelas	1	1,8
Total	55	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Reforma do Ensino Superior e Secundário (1882).

As referências aos personagens desses países demonstram que o parecerista incluía, em sua maioria, autores provenientes da Europa, com maior apropriação de referências aos franceses, seguidos de gregos, como Aristóteles e Platão, e de alemães e ingleses. Por vezes, Ruy Barbosa menciona o autor, mas não a obra. Acrescenta-se também que é grande o número de relatórios citados, como o do francês Jules Simon. Quando se trata de menções a países, a Alemanha se torna a nação mais citada, como mostra o Quadro 25.

Quadro 25 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros

(continua)

País	Referências	%
Estados Unidos	23	10,6
França	26	15,4
Alemanha	31	18,4
Inglaterra	12	7,1
Suíça	12	7,1
Bélgica	14	8,3
Itália	13	7,7
Suécia	3	1,7
Rep. Tcheca	2	1,2
Argentina	2	1,2
Holanda	6	3,5
Grécia	4	2,3
Roma	1	0,6

(conclusão)

País	Referências	%
Rússia	7	4,1
Dinamarca	1	0,6
Romênia	1	0,6
Bulgária	1	0,6
Índia	1	0,6
Áustria	8	4,7
Total	168	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Reforma do Ensino Superior e Secundário (1882).

O parecerista faz alusão a um extenso número de países para fazer um estudo comparativo em termos de instrução e para situar o Brasil no contexto desses países. Assim, toma os pareceres, especialmente, da Alemanha, seguidos da França e dos Estados Unidos. Esse último, embora menos citado que a Alemanha, aparece como maior exemplo de país que investiu em educação, mas não são apenas os Estados Unidos e países da Europa citados no texto estudado. A Índia, a Rússia e as reformas na Argentina de Sarmiento também estão presentes. Acrescentam-se, também, as leituras nos idiomas estrangeiros, demonstrando o conhecimento de línguas que o autor possuía.

4.2.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de Ruy Barbosa

Ao situar as línguas no seu programa de instrução, Ruy Barbosa parte do princípio da questão utilitária para essa ramificação de estudos. Na década de 80, Ruy Barbosa, em suas colocações, defendia a tese de que havia uma impossibilidade de separar as Ciências das línguas. Sendo o Colégio Pedro II seu foco de atenção, o parlamentar defendia uma ciência que fosse prática e explicável através das experimentações. Esses experimentos seriam capazes de proporcionar uma maior exatidão nos resultados da aprendizagem.

Até então, o ensino secundário, como fonte de acesso às academias, não cumpria sua finalidade, porque a sua instrução estava fundada sobre bases literárias, ao passo que os rudimentos das ciências eram ensinados de maneira superficial, e os mestres se preocupavam mais com conhecimentos que permitissem aos alunos passar nos exames de preparatórios, sem assimilá-los. A parte literária, de igual forma, descuidada, não cumpria seu papel de acesso ao conhecimento intelectual, e as línguas antigas eram ensinadas por métodos irracionais, sendo que os alunos pouco aprendiam e mal sabiam interpretar a parte relacionada aos estudos clássicos que lhes eram ensinados. As línguas modernas

também eram ensinadas nos mesmos moldes dos estudos clássicos, como se fossem idiomas mortos, “mediante regras de gramática formal, perdendo a sua verdadeira utilidade quer como disciplina da inteligência, quer como instrumentos de estudos das coisas e de comunicação entre os homens” (BARBOSA, 1882, p. 9).

Para Ruy Barbosa, esse posicionamento em relação ao estudo clássico era resultado de uma pedagogia que excluía o cientificismo do programa educacional. Tornara-se imprescindível restituir os estudos científicos na educação da população, tendo em vista que o desenvolvimento do mundo passava pelas questões científicas, pelas explicações dos fenômenos, “dos experimentos e das leis das ciências. Em vez de educar neles o sentido, de industriá-los em descobrir e pensar, a escola e o liceu, nos preocupamos exclusivamente em desenvolver nele o hábito mecânico de decorar e repetir” (BARBOSA, 1882, p. 9).

Dessa forma, se assim desejasse possuir um caráter de ensino prático, o ensino das línguas, que previa uma formação clássica, deveria ser formulado nesses princípios utilitários para além da escrita e pronúncia. Esse sentido prático, no entanto, demandou um longo processo, que abriu mão de uma visão científica que não fora atribuída às Línguas Vivas, embora esforços houvessem sido feitos nesse sentido (OLIVEIRA, 2006).

O não reconhecimento das línguas vivas como ciência, à época, dificultava as concepções de um ensino prático. Em suas colocações, Ruy Barbosa justificava a importância do ensino das ciências e das literaturas e criticava o estudo de línguas, visto como um pressuposto agregado, um anexo à formação. Essa dicotomia dificultava a implementação de um método que fosse capaz de revolucionar a instrução das línguas enquanto prática de ensino e diálogo.

Desde Liberato Barroso, o estudo das línguas, enquanto parte do curso secundário clássico ao lado de outras matérias, exigida para acesso aos estudos superiores, vinha sendo objeto de estudo. Questionava-se, também, quanto ao tipo de formação e o papel das línguas dentro do currículo científico e literário. Nesse sentido, Barroso se posicionava a favor da bifurcação do bacharelado, entre a educação científica e a concepção literária. Sobre essa bifurcação do ensino no nível secundário, Ruy Barbosa posicionou-se contrário, citando o filósofo positivista Russo Grégoire Wyruboff para discordar de Liberato Barroso. Para Ruy, se o aluno escolhesse os estudos clássicos, se tornaria filósofo, porém ignorante das ciências que se constituíam a glória do século, enquanto que aqueles que desejassem tomar o estudo científico se tornariam ignorantes do trabalho do pensamento humano, tão necessário ao país. O ideal seria fundir os dois

programas, tanto o literário quanto científico, no bacharelado. Para tal, encaminhou um substitutivo para alterar os planos do Colégio de Pedro II com seguinte argumento:

As sciencias e as letras não são dois todos, insulados um do outro, mas dois elementos inseparáveis de um todo harmonioso, de um composto único e indivisível. Sem o gosto e a beleza do estudo litterario, a sciencia decae de parte da sua dignidade, e perde um meio precioso de influencia sobre o espirito humano. Sem a sciencia não ha letras dignas desse nome. Ellas são, por assim dizer, a forma esthetica, em que a sciencia se ha de encarnar, e a que só ella pode infundir vida, alma e utilidade. Esta idéa moldará todo o nosso plano de reforma (BARBOSA, 1882, p. 10).

Ao unificar no bacharelado às disciplinas científicas e literárias, tornaram-se obrigatórias as disciplinas de natureza científica, passando a exigir na admissão dos cursos superiores física, química, matemática e ciências naturais, dando mais largueza aos elementos de anatomia e psicologia. A partir de 1885, o artigo 4 do substitutivo determinou que, para ingresso em qualquer curso, seriam exigidas as disciplinas de anatomia, ciências físicas e naturais, alemão e fisiologia, além das disciplinas já exigidas nos preparatórios, excluindo o exame de retórica. As ciências não seriam dadas de uma única vez, mas viriam distribuídas ao longo do curso.

Ruy Barbosa prestava atenção especial à disciplina de desenho, por considerar ser extremamente importante para o desenvolvimento industrial do país. O Brasil deveria seguir os Estados Unidos, que tornaram obrigatório esse estudo a partir de 1870 nas escolas primárias de Massachusetts, resultado do pioneirismo inglês, que desenvolveu suas indústrias a partir da criação em 1852 da *Primeira escola elementar de desenho* e centros de criação artística – *Art Directory* – que logo foram seguidos pela França, Alemanha, Suécia, Holanda e Dinamarca. Seria preciso, de igual forma, aulas de desenho no Colégio de Pedro II para atender às questões práticas e positivistas com aulas voltadas para soluções de problemas e execução de projetos, traçados, plantas, planos, estudos de desenho matemático e industrial sobre elementos e dados fornecidos pelo professor.

Determinou, ainda, que as cadeiras de desenho, além de música e ginástica, seriam providas por quatro anos no máximo, podendo ser renovados no fim do contrato. Os professores para as disciplinas de desenho e ginástica chegariam através da intermediação dos agentes governamentais no estrangeiro, que viriam dar organização a esse programa de ensino e dar-se-ia prioridade para lecionar a disciplina, professores dos Estados Unidos, Inglaterra e da Áustria. Para a cadeira de ginástica, profissionais da Suécia,

Saxônia ou Suíça. Esse pensamento demonstra que havia, no Brasil, a ideia de que a contribuição estrangeira ajudaria no desenvolvimento da instrução no país. Porém, essa ideia não era nova, Paulino Soares era favorável à abertura dos portos a educadores estrangeiros em 1870. A participação de estrangeiros na economia brasileira vinha de longa data, conforme afirma Freyre (1997), e a circulação de bens e pessoas exigia o conhecimento das línguas vivas, tendo em vista que vários consulados já haviam se instalado no Brasil.

A presença estrangeira no Brasil vinha de longa data, a exemplo do ano de 1844, quando o Almanak Laemert anunciava o corpo diplomático consular estrangeiro residente na Corte do Rio de Janeiro. Para se ter uma ideia, na primeira metade do século XIX, já haviam sido instalados os seguintes consulados: Áustria, Baden, Baviera, Bélgica, Bremen, Buenos Aires, Dinamarca, Duas Sicílias, Estados Unidos, França, Grécia, Hamburgo, Hanover, Espanha, Holanda, Prússia, Portugal, Rússia, Roma, Suécia e Noruega, Suíça, Wintemberg e Inglaterra, contava com o enviado extraordinário e Ministro Plenipotenciário Hamilton C. J. Hamilton e os Adidos Henry C. Ouseley, Henry Foster e o Cônsul Roberto Hesketh. A Inglaterra possuía o maior corpo diplomático instalado no Brasil.

O país e as culturas conectadas intensificadas, na segunda metade do século XIX, exigiam nova organização do ensino para atender às novas demandas. O Colégio Pedro II, parâmetro para outras instituições de ensino secundário, teria seu programa alterado, passando a ofertar os cursos de Finanças, Comércio, Ciências e Letras, Industrial, Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas, Relojoaria e Instrumento de Precisão. O Quadro 26 propicia uma dimensão da proposta da Comissão de Instrução Pública delineada para o Imperial Liceu Pedro II, antes denominado Colégio Pedro II.

Quadro 26 – Cursos e respectivas matérias propostas para o Imperial Liceu Pedro II

(continua)

Ano	Ciência e Letras	Finanças	Comércio	Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas	Maquinista	Industrial	Relojoaria e Instrumentos de Precisão
1º	Francês, Alemão, Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Latim, Aritmética, Francês, Alemão, Geografia, Antiga e Geografia Física, Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Latim, Aritmética, Álgebra, Francês, Alemão, História Antiga e Média, Geografia Antiga e Geografia Física, Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Latim, Aritmética, Álgebra, Francês, Geografia, Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geografia, Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geografia, Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geografia, Desenho, Música, Ginástica.
2º	Português, Latim, Francês, Alemão, Geografia Antiga e Geografia Física, História Antiga e Média, Geometria, Plana e Espacial, Exercício de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica e exercícios militares.	Português, Francês, Alemão, História Antiga e Média, Geometria e Trigonometria Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, Escrituração mercantil, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Alemão, Geometria e Trigonometria, Inglês, Escrituração mercantil, Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, História, Moderna, Contemporânea e Pátria, Exercício de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Geometria e Trigonometria, Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, História Antiga e Moderna, Economia política, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, Geometria, Trigonometria, Economia Política, Escrituração Mercantil, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, Geometria, Trigonometria, Economia Política, Escrituração Mercantil, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Geometria, Trigonometria, Física, Química, geometria Analítica, Elementos de Mecânica, Economia Política, Escrituração Mercantil, Desenho, Música, Ginástica.
3º	Português, Latim, Francês, Alemão, Física, História Moderna, Contemporânea e do Brasil, Álgebra superior, Geometria Analítica Estenografia, Desenho, Música, Ginástica e exercícios militares.	Português, Alemão, Francês, História Moderna, Contemporânea e Prática, Álgebra Superior, Geometria analítica, Física e Química, Direito Administrativo, Exercícios de estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Alemão, Italiano, Francês, Física, Química e Álgebra superior, Geometria Analítica, Economia política, Exercícios de estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Álgebra superior e Geometria Analítica, Física, Química, História Moderna, Contemporânea e Pátria, Direito Administrativo e Agrícola, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Geometria Analítica, Álgebra Superior, Física, Química, Topografia, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Francês, Geometria Analítica, Álgebra Superior, Física, Química, Topografia, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Relojoaria e Resistências Passivas, Instrumentos de Precisão, Português, Francês, Geometria, Projetiva, Geometria, Descritiva, Desenho, Música, Ginástica.

(conclusão)

4º	Português, Latim, Francês, Alemão, Zoologia, Botânica, Higiene, Escrituração Mercantil, agrícola e industrial, Geometria projetiva, Geometria descritiva, Estenografia, Desenho, Música, Ginástica e exercícios militares.	Português, Alemão, Inglês, Economia, Política, Botânica, Zoologia, Higiene, Italiano, Cosmografia, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Alemão, Inglês, Italiano, Botânica, Zoologia, Higiene, Operações Financeiras, Geografia, Direito Comercial, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Botânica e Zoologia, Higiene, Mineralogia, Geologia, Geometria Projetiva, Geometria Descritiva, Topografia, Mecânica, Noções de Análise, Exercícios de Estenografia, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Zoologia Botânica, Higiene, Geometria Projetiva, Geometria Descritiva, Mecânica, Cosmografia, História Antiga e Média, Desenho, Música, Ginástica.	Português, Zoologia, Botânica, Higiene, Geometria Projetiva, Geometria Descritiva, Mecânica, Cosmografia, História Antiga e Média, Desenho, Música, Ginástica.	
5º	Grego, Inglês, Italiano, História das Idéias, escolas e sistemas de Filosofia, Lógica e Moral, Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, Mineralogia, Geologia, Noções de análise, Mecânica e suas aplicações às máquinas, Desenho, Música, Ginástica e exercícios militares.	Inglês, italiano, Finanças e estatística, Mineralogia e Geologia, Noções de Análise, Mecânica, Operações Financeiras, Agricultura, Desenho, Música, Ginástica.		Agricultura, Arquitetura, Construções, materiais, Análise química, Cosmografia Grafostática, Desenho, Música, Ginástica.	Construções de Máquinas, Arquitetura, Construções, Materiais, Grafostática Física Industrial, História Moderna, Contemporânea e Pátria, Desenho, Música, Ginástica.	Construções de Máquinas, Arquitetura, Construções, Materiais, Grafostática Física Industrial, História Moderna, Contemporânea e Pátria, Fiação e Tecelagem, Química Industrial, Desenho, Música, Ginástica.	
6º	Grego, Inglês, Italiano, Gramática comparada, Cosmografia, Agricultura Econômica Pública, Desenho, Música, Ginástica e exercícios militares.						

Fonte: BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino secundário e superior (1882, p. 245-257) In: Silva (2010, p. 67).

No que tange ao ensino de línguas ofertado pela instituição, a disciplina de francês figura em todas as modalidades de instrução, bem como português, que passou a ser presente em todos os cursos, com duração de quatro anos, denotando uma valorização da língua nacional. O latim, presente em quatro cursos, vem em segundo lugar; o ensino do alemão e inglês fazem parte dos cursos de Comércio, Finanças e Ciências e Letras, sendo a disciplina do alemão de maior oferta que o inglês. As disciplinas de italiano e grego estão inseridas no último ano dos cursos de Ciências, Letras e Finanças. O Capítulo I, do Inciso I, do artigo 83, determinou ainda que “as aulas seriam de uma hora e meia, destinando-se $\frac{1}{4}$ para perguntas, e nas aulas de línguas vivas, o tempo preciso para conversação, em que se terá particular esmero” e tornou a frequência obrigatória (BARBOSA, 1882. p. 69). As línguas estão de igual forma presentes no curso das escolas normais com o ensino de língua nacional, língua francesa, latim, inglês, italiano e retórica.

De acordo com Ruy Barbosa, em relação às línguas vivas, o desenvolvimento foi dado, “estendendo a dois anos o italiano, a três o francês e inglês, a quatro o alemão, resulta do princípio capital de hoje, de que *não há saber línguas vivas, sem as saber falar*, o ensino pelas versões e pelos temas é improdutivo” (BARBOSA, 1882, p. 7).

Frente às transformações do final do século, surgiram necessidades de se pensar em reformas de ensino que visassem atender a tais transformações, articulando um novo arranjo social num momento em que o Brasil pretendia passar uma imagem de nação moderna e civilizada. A instrução pública permitiria a institucionalização desse modelo de sociedade, que promoveria os objetivos necessários para formar uma sociedade nesses parâmetros, uma educação científica, industrial e direcionada para se construir um modelo de ensino mais em consonância com os países ditos civilizados. Ruy Barbosa defendia uma pedagogia que acompanhasse os tempos e suas necessidades. A instrução popular, a educação erudita, utilitária e as ciências seriam capazes de revolucionar o espírito brasileiro. Uma educação integral, do corpo, e intelectual inseririam o Brasil no século das luzes, ilustração e civilização.

Conquanto anunciasse a distância do modelo prussiano, dada a excessiva centralização de ensino por aquele Estado, aproxima-se dos modelos de educação americano e inglês, que propugnavam pela liberdade de ensino. Ainda assim, reconhecia a supremacia das faculdades alemãs que “embora estivessem sob a intervenção do Estado não deixavam de ser associações mais produtivas que nunca se viram os maiores focos de atividade do pensamento humano” (BARBOSA, 1882, p. 25).

Embora o artigo 1º da lei de 1874 estabelecesse que o ensino particular de instrução primária, secundária e superior fosse livre em todo Império, Ruy Barbosa afirmava ser preciso o controle do Estado sobre a educação nacional, à medida que defendia a criação de um órgão de controle, uma diretoria geral de instrução pública e o Ministério de Instrução pública. Prova disso são os pareceres que situa as disciplinas, os cursos e os programa de ensino para o ensino secundário do Colégio de Pedro II como modelo central para instrução secundária das províncias. A obrigatoriedade de matrícula, a escola laica, a inserção das disciplinas de desenho e educação física, alçadas aos patamares de cadeiras consagradas, e o estudo das línguas vivas, pautados em prática de conversação, são dados mais que irrefutáveis da *descentralização controlada* de Ruy Barbosa.

4.3 “Não ao Brasil Portugal transplantado e transfigurado na América”: a instrução das línguas em Sílvia Romero

A instrução das línguas e suas facetas interdisciplinares como meio de acesso ao conhecimento literário, científico e utilitário no Brasil oitocentista significou mais que a sua institucionalização no programa de ensino. Resultou também na incorporação de valores que foram sendo apropriados, à medida que as nações civilizadas situaram a língua como instrumento de consolidação de poder e disseminação cultural e ofereceram subsídios para intelectuais nacionais pensarem a educação brasileira. Não foi diferente com Sílvia Romero (1851-1914), que dizia: “Dos ilustres povos, materialmente ricos, militarmente poderosos, industrialmente avançados, temos sim a aprender muito e não nos peja confessá-lo” (ROMERO, 1979, p. 211). Suas ideias pedagógicas sobre a instrução brasileira estavam embasadas em elementos estrangeiros, assim como os demais autores estudados ao longo deste trabalho.

Figura 14 – Sílvio Romero

Fonte: Academia Brasileira de Letras (s/d).

Nascido em Sergipe, diplomado pela Faculdade de Direito de Recife em 1873. No ano de 1874, foi eleito deputado pela província de Sergipe. Em 1882, iniciou a carreira como professor de Filosofia do Colégio de Pedro II. “Foi a partir da experiência como professor que Sílvio Romero privilegiou os estudos sobre educação, partindo do viés da filosofia e do ensino secundário” (SANTOS, 2021, p. 52).

A partir da sua própria experiência como professor na cadeira de Filosofia, Sílvio Romero pavimentou suas ideias pedagógicas para a instrução pública brasileira, tendo como suporte os “pressupostos naturalistas de que se utilizaria para compor sua História da literatura brasileira (1888) – os condicionantes taineanos do meio, da raça e do momento histórico” (OLIVEIRA, 2006, p. 283).

Em *A literatura brasileira e a crítica moderna. Ensaio de generalização* (1880), Romero se apropria das ideias do historiador positivista francês Hippolyte Adolphe Taine, que afirmava ser preciso ir além da própria França para buscar os elementos culturais para o enriquecimento daquele país e sorver de outras culturas para desenvolver-se. Porém, o Brasil permanecia proscrito desse direito por estar essencialmente ligado à cultura francesa e sem uma identidade de educação nacional. Era preciso agir em um novo movimento, compreender melhor o espírito do tempo e entender que a salvação do país estava nas ciências que não era “particularmente de povo algum; mas um feito comum da humanidade, e por isso justamente devemos abandonar nossa inveterada *francesia*. Procuremos dizer também aí a nossa palavra” (ROMERO, 1880, p. 88). O ideal para a modernidade brasileira seria o modelo alemão, um exemplo a seguir, de onde poderiam vir as melhores ideias sem retirar da nação sua própria consciência, visto que

A litteratura allemã é vigorosa e nobre como filha da lucta; dahi proveiu-lhe a sobriedade, além da profundez. O que existe na Europa de nações inteligentes, volta-se para a Allemanha; é o que faz a Russia, é o que faz a Italia, entre outras. A propria Hespanha vai acordando de sua pesada lethargia. Espiritos juvenis e independentes agitam-se alli em prol da grande idéa: — O abandono do francesismo (ROMERO, 1880, p. 87).

Conforme Sílvio Romero, a literatura indiana no Brasil foi uma “suprema mentira”. Enquanto o povo americano nasceu livre pela convivência dos ingleses que foram lá morar, tinham sede de liberdade, as lutas religiosas estavam em seu dia e deram ao mundo Washington e Franklin, os portugueses dormiam na beatice sob o domínio da inquisição, acabando por jogar o Brasil também no atraso. “Esse grupo da família ariana, que chamam – greco-latino, a que pertencemos, está bem longe, agora, de igualar-se ao outro, hoje mais distinto dela: o germano-saxônico” (BARROSO, 1880, p. 64).

Havia ainda uma questão importante que Sílvio Romero denunciava que seria a falta de leitores, escritores, pessoas alfabetizadas e esclarecidas numa sociedade de pobres, necessitados. A sua indagação já viria carregada de resposta.

No meio de tudo isso, quem entre nós escreve e quem entre nós lê? Não são, de certo, os lavradores, os negociantes, os criadores, os industriais, os políticos, nem os administradores. Somente as classes acadêmicas e alguns empregados públicos saídos dessas classes. É a regra geral (ROMERO, 1943, p. 123).

Contudo, de acordo com Moraes Filho (1979), ao prefaciар o livro *Realidades e ilusões no Brasil* de Sílvio Romero, relata que o pensamento político-social de Romero, por vezes, tornava-se contraditório. Embora reconhecesse em Romero um patriota democrata por formação e convicção com seu pensamento voltado para as questões domésticas, a miséria e o analfabetismo no século XIX, combatendo a monarquia, suas “doutrinas e as leituras de sua concepção de vida social vinham diretamente do imperialismo – tão combatido por Sílvio – e das classes dominantes europeias” (MORAES FILHO, 1979, p. 41).

Isso, no entanto, não se apresentava como um problema, haja vista que era comum entre os intelectuais de sua geração buscar a ilustração pelas leituras de autores externos, principalmente, do Império francês. Com Romero não foi diferente, adepto das ideias de Kant e do pensamento metafísico alemão, defendia as ideias materialistas, anticlericais e missionárias da ciência, buscava a modernidade em outras referências, pois Portugal não

atendia mais às necessidades do século XIX. As concepções do darwinismo e de outros autores ligados às ciências se mostrava promissora no Brasil.

Sabe-se que as idéias darwinianas têm sido applicadas á historia, á lingüística, ao direito, á , á sociologia em geral, e basta lembrar os 3 de Bagehot, Schíeffle, Lilienfeld, Le Bonneau, Ihéring, Spencer, Schleicher, paracer que tal tentativa tem sido uma realidade au menos felizmente repetida (ROMERO, 1901, p. 4).

Romero se dizia satisfeito em saber que as obras desses autores estavam presentes nos escritos dos brasileiros Tobias Barreto, Arthur Orlando, Clóvis Beviláqua e outros estudiosos modernos, o que demonstra a circulação de impressos e a sociabilidade das mesmas leituras entre os intelectuais no Brasil oitocentista. De acordo com Souza (2006), no século XIX, foi marcadamente crescente a importância do impresso, pois, no início desse período, houve uma ampliação da circulação de livros, devido ao surgimento da imprensa, o que possibilitou a proliferação de livrarias e bibliotecas. Mesmo assim, a tradição oral “continuou sendo durante muito tempo a principal forma de transmissão da cultura. As lembranças de Sílvio ilustram bem a relevância da literatura oral, que muitas vezes provocava mais prazer nos ouvintes do que a literatura escrita” (SOUZA, 2006, p. 29).

Ainda assim, foi a escrita um dos meios de comunicação de Romero ao seu contemporâneo e amigo Ruy Barbosa. Romero escreveu cartas ao conselheiro visando à adoção do sistema parlamentar em oposição ao presidencialismo, que considerava estar sob o comando despótico de Floriano Peixoto e Deodoro da Fonseca. A amizade nutrida pelo amigo Ruy pode ser percebida nesse trecho: “Amigo vosso, admirador sem igual de vosso extraordinário talento, podeis contar que falareis ao abrigo de nossos aplausos, ao aconchego de nosso respeito” (ROMERO, 1893, p. 4).

Romero se dirigia a Ruy Barbosa afirmando que a melhor forma de governo seria a república parlamentar por achar que o presidencialismo não atendia às necessidades da sociedade brasileira. Segundo Romero, esse sistema representava um mal entendido que por aberração foi elevado à categoria de princípio político geral que passou a ser imitado por outras nações e espalhada nas Américas. Dizia que os Estados Unidos evoluíram não por causa do presidencialismo, mas pelo esforço do seu povo: “Não argumentemos com os Estados Unidos. É opinião corrente entre os bons conhecedores daquele povo ilustre que ele se tem desenvolvido em paz, não pelo presidencialismo, porém a despeito do presidencialismo” (ROMERO, 1979, p. 70). O que diferenciava a posição daquele país

do Brasil seria justamente a ilustração do seu povo, o investimento em educação que elevou o país ao patamar de potência civilizada e não pelo sistema governamental.

Romero fazia parte de um grupo que propugnava ideias para mudar as estruturas sociais e educativas do país a partir do exemplo americano, embora a Alemanha esteja presente. Para tal, as referências estrangeiras estavam presentes para embasar seus argumentos, como mostra o quadro a seguir, elaborado a partir da obra *Ensaio sobre a sociologia e literatura* (1901), que contém uma seção dedicada ao ensino público do país.

Quadro 27 – Referências bibliográficas com autor e nacionalidade

Autor	Título	Nacionalidade
Ernst Haeckel	Kunstformen der natur (1899) The riddle of the universe (1899)	Alemanha
Tobias Barreto	Ensaio e estudos de filosofia e crítica (1875)	Brasil
Charles Letourneau	A Evolução do Matrimônio e da Família (1888)	França
R. Dareste	Estudos de história do direito (1889)	França
G. Tarde	Les Lois de L'Imitation (1890) As transformações do direito (1891) Lógica social (1895)	França
Sumner Maine	Estudos sobre a história do direito (1883)	Inglaterra
Loria	Analisi della proprietá capitalista (s. d.)	Itália
Herbert Spencer	Principios da sociologia (1874-1896)	Inglaterra
Guillaume de Greef	Sociologie générale élémentaire (1894-1895) Le transformisme social (1895) Introduction à la sociologie (1886-1889)	Bruxelas
Arthur Bordier	La Vie Des Sociétés (1887)	França
Alfred Victor Espinas	Les sociétés animales (1877)	França
Holtzendorff		
Auguste Comte	O transformismo social (s. d.)	França
Francisco Adolfo de Varnhagen	História geral do Brasil (1877)	Brasil
João Francisco Lisboa	Obras de João Francisco Lisboa (com uma notícia biográfica por Antônio Henriques Leal). 4 vols. (1864-1865)	Brasil
Martins Junior	História do direito nacional (1895)	Brasil
Alexander Bain	Logic: Induction (s.d.)	Inglaterra
Arthur Guimaraes (1898)	A Fazenda do Paraíso	Portugal

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: *Ensaio sobre sociologia e literatura* (1901).

Romero faz maior referência às obras francesas, num total de seis autores, sendo as bibliografias de G. Tarde as mais recorrentes, com três publicações mencionadas. O Brasil vem em seguida com a obra de quatro autores, depois a Inglaterra com três

referências bibliográficas. O texto traz ainda duas obras do autor alemão Ernst Haeckel, três obras de Guillaume de Greef de Bruxelas e uma obra da Itália. Há outros autores que são mencionados ao longo do texto, mas que não constam da obra. Chama atenção a longevidade da obra do inglês Herbert Spencer, presente em todos os textos analisados.

Quadro 28 – Autores por nacionalidade citados na obra

Nacionalidade	Referências	%
França	30	28,6
Brasil	16	15,2
Alemanha	31	29,6
Inglaterra	12	11,4
Estados Unidos	5	4,8
Bruxelas	4	3,8
Grécia	3	2,8
Portugal	2	1,9
Suíça	1	0,9
Itália	1	0,9
Total	105	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Ensaio sobre sociologia e literatura (1901).

Nos dados apresentados, nota-se a importância dos autores alemães e franceses com cerca de 1/4 das menções, seguidos dos brasileiros, ingleses e americanos. Esse número leva em conta autores que foram citados ao longo do texto, mas não foram mencionadas as obras de alguns autores, a exemplo de Jules Simon, Bardin, Saint Simon e Kant. Pode-se também verificar uma preferência por autores alemães e franceses, embora esses últimos Sílvia Romero havia afirmado que se encontravam em processo de decadência. Para Souza (2006), as ideias de alguns filósofos alemães encontravam-se traduzidas para o inglês e o francês, de onde Romero fazia suas leituras, a exemplo de Immanuel Kant e Wilhem Wundt. Eram significativas as alusões a países estrangeiros que Romero referenciava para tecer um estudo comparativo da educação desses países e do Brasil e, ao mesmo tempo, denunciar a situação de decadência nacional e ainda como forma de mostrar um *status* cultural necessário, se quisesse ser ouvido. Essas citações se traduzem nos números que se seguem.

Quadro 29 – Quantidade de vezes de citação de países estrangeiros

País	Referências	%
Estados Unidos	8	9,9
França	12	14,9
Alemanha	6	7,4
Inglaterra	3	3,7
Espanha	3	3,7
Suíça	1	1,2
Dinamarca	1	1,2
Uruguai	2	2,4
Chile	1	1,2
Bélgica	2	2,4
Roma	2	2,4
Itália	2	2,4
Paraguai	1	1,2
Argentina	6	7,4
Guiné	1	1,2
Angola	1	1,2
Colômbia	1	1,2
Peru	1	1,2
Venezuela	1	1,2
Equador	1	1,2
Bolívia	1	1,2
Holanda	1	1,2
Portugal	11	13,5
Grécia	2	2,4
México	1	1,2
Egito	2	2,4
China	1	1,2
Índia	3	3,7
África do Sul	1	1,2
Austrália	3	3,7
Total	81	100

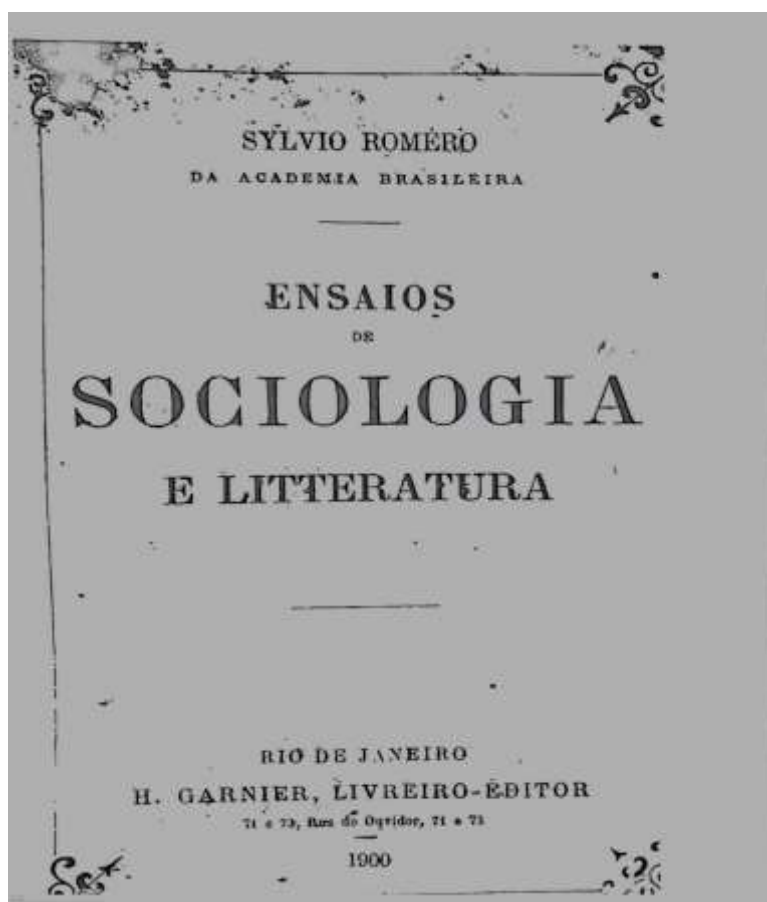
Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Ensaio sobre sociologia e literatura (1901).

Quando se trata de menções a países estrangeiros, percebe-se que a França é o país mais citado, seguido pelos Estados Unidos e Alemanha. Essas sociedades foram eleitas por Romero pela importância que possuíam como exemplo de nações que investiram em educação e promoveram mudanças sociais. Por vezes, citava os aspectos negativos desses países também. Em relação a Portugal, existe um considerável número de citações, porém não implicam em um país modelo. É justamente para denunciar as razões das mazelas brasileiras.

Ao analisar o acervo bibliográfico de Sílvio Romero, depositado na Biblioteca Epifânio Dória no estado de Sergipe, Souza (2006) assevera que Romero possuía um acervo sobre diversas áreas do conhecimento que iam desde antropologia, filosofia, psicologia, sociologia, biologia até educação. Em relação a essa última modalidade, a biblioteca pedagógica de Sílvio Romero compunha-se de “temas de Ensino Superior (24%), Ensino Secundário (13%), História da Educação (9%), e Ensino Público (8%)”. A proeminência desses temas estava no centro das preocupações de Romero (SOUZA, 2006, p. 87).

É o que mostra seu texto *Ensaio sobre sociologia e literatura* (1901), que contém um capítulo intitulado *Notas sobre o ensino público*, “que o autor havia preparado para o Congresso do Rio de Janeiro em 1883 e publicado pela primeira vez em 1884” (OLIVEIRA, 2006, p. 283). Portanto, no calor ainda dos pareceres de Ruy Barbosa sobre a instrução pública. Nesse capítulo, está o pensamento pedagógico para a instrução primária, secundária e superior, com considerações sobre o ensino de línguas.

Figura 15 – Ensaio sobre sociologia e literatura (1901)



Fonte: Sílvio Romero (1901)³⁸.

³⁸ Esse texto trata da edição de 1901.

4.3.1 A instrução e o ensino de línguas na pedagogia de Sílvia Romero

Romero defendia a liberdade do ensino, dos métodos e dos professores e salientava que a situação desagregadora do país seria reflexo do modelo dos tempos coloniais, galgado no privilégio de classes. Nessa vertente, ele buscou a construção de um discurso que subsidiasse suas tentativas para convencer a intelectualidade brasileira quanto à viabilidade de um novo plano que fosse capaz de proporcionar uma reforma do pensamento, pautada na construção de um projeto nacional brasileiro através de um discurso que, centrado na cultura, propunha a transformação do Estado nacional. Esse projeto de reforma centrava-se na consolidação de uma identidade própria que viesse libertar o Brasil da raiz colonial, que o induzira, erroneamente, a uma identidade alheia e distante da cultura brasileira. Sua ideia pedagógica estaria alicerçada no conhecimento obtido a partir de sua atuação no magistério e menos baseada em fundamentos externos e nos livros que circulavam de algum autor estrangeiro. Contra essas apropriações se posicionava:

De pedagogices livrescas já andamos de sobra gafos, e o ensino n'esta terra começou a desandar justamente, exactamente depois que entramos a encher a bocca de palavrões sonoros e farfalhantes, como recentes processos, modernas orientações, intuições realistas, instrucción integral... et le reste! Um tal ou qual conhecimento da indole do povo, que presumimos ter, por havel-o estudado sob formas varias, quer parecer-nos, ás vezes, que nos habilita a dizer alguma, cousa que não é de todo para desprezar (ROMERO, 1901, p. 128).

Para Romero, a instrução brasileira não preparava os indivíduos para exercer sua função na sociedade. Os ensinos primário, secundário, superior, normal, artístico e técnico não cumpriram seu papel e até retroagiram, como foi o caso do ensino secundário e profissional. Estes seriam os dois ramos de educação mais importantes para o país. O ensino secundário, dado entre os 12 e 20 anos, era fundamental porque acompanhava a evolução e a formação do homem, o cultivo das línguas clássicas oferecia a destreza superior da inteligência e, pelo cultivo dessas línguas e literaturas, fortalecer-lhes-ia o espírito e o coração, colocando-o no “meio da corrente mais viva da civilização Ocidental. Para o homem, que aspira a uma cultura humana, desinteressada e idealista, é esse ensino fundamental” (ROMERO, 1901, p. 150).

Nesse sentido, a instrução das línguas poderia ser pensada como instrumento de preparação àqueles que seriam os mais novos intelectuais brasileiros. Intelectualidade

essa reduzida a uma parcela mínima da população portadora de condições financeiras e de *status* social que lhe assegurava uma ascensão e credibilidade para tornar-se um intelectual à época. Nesse sentido, as concepções de Romero derivam, em parte, de suas leituras de renomados intelectuais da época, em especial franceses, que, por vezes, eram livros escritos em línguas estrangeiras, o que lhe proporcionou uma dimensão macro sobre o ensino destas (NASCIMENTO, 2008).

Romero indicava o ensino das línguas vivas para acesso às ciências e, mesmo assim, apenas quando essa fosse necessária. O momento social pedia industriais e não literatos; o grego e o latim não ajudariam ninguém a montar uma máquina. Essas disciplinas seriam, portanto, sem utilidade. No ensino primário, seriam dados os rudimentos para o trabalho industrial, na agricultura, na arte da serralheria. Enfim, um ensino prático e científico com dosagem de física e química para aprendizagem do realismo científico e livre de retóricas.

Na instrução secundária, nada de grego, de latim, de literatura e de exagerados estudos de gramática, ou perda de tempo com estudos estéticos históricos e morais. Esse ensino seria substituído pela ciência, matemática, física, química e história natural. Tudo prático, visando ao ofício, a indústria e o emprego. “A reação para a mudança encontrava-se introjetada em Du Bois-Reymond e Fouillée, um alemão e um francês dos mais distintos da nossa atualidade. Ao lado deles vamos prosseguir na tarefa encetada” (ROMERO, p. 1901, p. 160). Essas mudanças deveriam ser operadas respeitando a identidade nacional, como o fizeram outros países:

Todos os povos enérgicos e cultos, dotados de índole segura, calma e conservadora, o que vale dizer — todos os povos fadados a viver longamente na história e nela representar saliente papel, assim o hão compreendido. Alemães, italianos, franceses, americanos, ingleses, todos timbram em desenvolver as qualidades nativas de sua raça, robustecer seu gênio nacional, afirmar a sua individualidade por alguma coisa de característico, inapagável, irreductível (ROMERO, 1901, p. 168-169).

Romero situava a proposta de mudança do ensino secundário a partir do colégio de Pedro II. Este, desde o Império, serviu de laboratório de implementação de novas propostas de ensino e continuava atuando como *locus* de referência aos demais estabelecimentos, mesmo depois de proclamada a República. Assim, tratou na sua

proposta sobre a delimitação das matérias, sua distribuição, o método de ensino, o modo prático dos exames.

Segundo Romero, foi um erro a bifurcação do ensino clássico literário das carreiras liberais e o científico, voltado às carreiras industriais. Em sintonia com as condições do país, dizia ser um desacerto dar o predomínio a um ou a outro tipo de ensino, buscou conciliar as duas tendências, dando ao ensino secundário em grande parte um cunho clássico e em grande parte um caráter realista. Nesse intento, as línguas vivas assumiram papel de destaque, pois figurariam nos dois ramos de ensino:

A parte clássica e beletrística será representada no estudo do latim e de sua litteratura, no estudo das línguas nacional, franceza, ingleza e alleman e das respectivas litteraturas no que ellas têm de mais selecto, e no estudo da historia universal.

A parte realista e pratica, a que aliás ajuda tambem o estudo das línguas vivas, será representada no apprendizado da mathematica, da physica, da chimica e da historia natural, preparatórios que deverão ser exigidos para a matrícula em quaesquer academias superiores dos Estados Unidos do Brasil (ROMERO, 1901, p. 196-197).

Romero descartou, em seu programa de ensino, o estudo do grego, embora considerasse uma língua indispensável para o curso de preparatório exclusivamente clássico. Reconhecia a imensa vantagem do estudo do grego, tanto pelo caráter de língua sintética, apta a desenvolver a inteligência, quanto veículo da incomparável literatura antiga. De modo que tais vantagens se procuraram obter pelo estudo amplo do latim, que sob aquele duplo aspecto se aproximava bastante.

Quadro 30 – Plano de estudo do Colégio de Pedro II – 1901

Disciplinas permanentes no programa		Disciplinas excluídas do programa	
Português	Latim	Religião (Catecismo e História sagrados)	Filosofia (Ontologia, Psicologia, Moral, Teodiceia, História da Filosofia)
Francês	Inglês	Italiano	Música
Alemão	Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria)	Grego	
Literatura Brasileira	Cosmografia	Retórica, Poética	
História Universal	Física	Literatura universal	
História do Brasil	Química		
	História natural (geologia, mineralogia, botânica, zoologia)		

Fonte: Adaptado a partir de Romero (1901, p. 197).

A proposta de Romero pretendia dar maior ênfase às disciplinas científicas em detrimento das humanas. O ensino religioso deixaria de ser ofertado, porém as instituições privadas ficavam livres para oferecerem esse ensino, e ao encargo das famílias também. O italiano teve sua exclusão do programa, porque o estudo do francês e do latim facilitariam o entendimento desse idioma, suprimindo essa necessidade. A retórica podia ser trabalhada no ensino de idiomas e nas aulas de literatura nacional.

Para os Estudos Clássicos, Romero defendia uma “cientificidade quando estes eram estudados com o apoio da Filologia, em que defendia ser o meio para os alunos atingirem uma cultura intelectual em contraponto com o medo de uma americanização da inteligência, que em sua concepção era uma moléstia hodierna que não educava (OLIVEIRA, 2006).

Quadro 31 – Oferta de disciplinas por ano – Colégio de Pedro II no Programa de Ensino de Sílvia Romero

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
Português (6 horas na semana). Latim (6 horas na semana). Matemática (aritmética pratica) (6 horas na semana). Desenho (2 horas na semana).	Português (6 horas na semana). Latim (6 horas na semana). Francês (6 horas na semana). Matemática (Aritmética Teórica) (6 horas na semana). Desenho (2 horas na semana).	Português (3 horas na semana). Latim (3 horas na semana). Francês (3 horas na semana). Inglês (6 horas na semana. Matemática (álgebra pratica) (6 horas na se mana), Desenho (2 horas na semana).	Português (2 horas na semana). Latim (2 horas na semana). Francês (2 horas na semana). Inglês (3 horas na semana). Alemão (6 horas na semana). Matemática (álgebra teórica) (3 horas na semana). Física e Química (3 horas na semana). Desenho (1 hora na semana).	Português (2 horas na semana). Latim (2 horas na semana). Francês (2 horas na semana). Inglês (2 horas na semana). Alemão (3 horas na semana). Matemática (geometria) (3 horas na semana) Física e Química (3 horas na semana) Geografia (3 horas na semana). História natural (3 horas na semana) Desenho (1 hora na semana).	Português (1 hora na semana). Latim (1 hora na semana). Francês (1 hora na semana). Inglês (1 hora na semana). Alemão (1 hora na semana). Matemática (Trigonometria e Cosmografia) (1 hora na semana). Física e Química (2 horas na semana). Geografia (3 horas na semana). História natural (3 horas na semana). História universal (6 horas na semana). Desenho (1 hora na semana).	Português (1 hora na semana). Latim (1 hora na semana). Francês (1 hora na semana). Inglês (1 hora na semana). Alemão (1 hora na semana). Matemática (1 hora na semana). Física e Química (1 hora na semana). Geografia (1 hora na semana). História natural (3 horas na semana). História universal (3 horas na semana). Corográfica e História do Brasil (3 horas na semana). Literatura Brasileira (3 horas na semana; Lógica (3 horas na semana). Desenho (1 hora na semana).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: Ensaio de Sociologia e Literatura (1901, p. 202-205).

O programa delineado, por Sílvia Romero para o Colégio de Pedro II, poderia servir às demais instituições de ensino secundário, ampliando as matérias científicas e compondo um escopo maior de ofertas junto com o curso literário. Em relação às línguas, manteve a hegemonia do latim, ofertado em todos os anos, embora criticasse seu caráter livresco e literário. O francês está presente em seis anos, o alemão nos quatro últimos anos e o inglês nos últimos cinco anos do curso. A matemática faz parte de todos os anos e o desenho, que já havia sido inserido no programa de Ruy Barbosa também em todos os anos, recebeu o mesmo tratamento em Romero. Chama atenção a progressão paulatina do acesso às disciplinas. Estas vão sendo inseridas em maior número com o passar dos anos, considerando o desenvolvimento físico e intelectual do estudante.

Nesse cenário, esse intelectual brasileiro destaca a perspectiva da hereditariedade, na qual é revelada uma competição entre os “eruditos” do interior de cada língua e suas particulares literaturas, ambas em disputa por um espaço de evidência e por uma escrita histórica, que revele as suas faces frente às demais línguas. Essa concepção nos remete à ideia de uma seleção entre as sociedades, ora demarcada pela evolução de uma cientificidade, que fosse capaz de determinar a centralidade de algumas sociedades pela justaposição, em relação a outras, que se mostravam relutantes aos conceitos modernizadores a partir da instrução, ou de uma cultura que fosse capaz de inspirar ou gerar discursos sobre a mudança de realidade. Daí a importância de um sistema de educação não apenas formativo dos indivíduos, “mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

As imersões em outras literaturas se realizavam mediante a necessidade de uma articulação entre o ensino prático e utilitário das línguas e de acesso ao conhecimento literário, defendido por Sílvia Romero, quando este destaca a possibilidade de uma dualidade nesse ensino. Portanto, essa prática levaria ao estudante a possibilidade de uma proficiência quanto à leitura de textos em outras línguas, suas ciências, suas culturas. Ou seja, a leitura como “prática encarada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1989, p. 178).

Romero defendia a exaltação da construção de uma identidade própria pela língua nacional. Percebia a necessidade de uma produção intelectual brasileira e de uma literatura que fosse capaz de superar as obras do Romantismo, claramente criticadas por ele. De tal modo, que seu objetivo para o estudo das línguas buscava colocar o Brasil em um local de reconhecimento, a tal ponto que sua cultura e cientificidade pudessem

alcançar outras nações. Romero, assim como seus contemporâneos José Veríssimo e Ruy Barbosa, objetivava uma identidade nacional. O Brasil não deveria ser o espelho transplantado de Portugal na América Latina. Qualquer que fosse a nova nomenclatura, “teuto-americana, anglo-brasileira ou ítalo-brasilica”, conquanto se traduzisse em civilização, avanço moral e progresso, curar-se-iam os males herdados da raça (ROMERO, 1979, p. 211).

4.4 “Sejamos brasileiros e não yankees”: as ideias pedagógicas de José Veríssimo para o ensino de línguas

Passada a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o Brasil ainda não havia encontrado sua equalização com a educação, com o sentimento de nacionalização entre as massas nem por aqueles que lograram êxito na deposição da Monarquia.

De acordo com Nagle (2001), o período republicano permaneceu com os mesmos dispositivos constantes do Ato adicional de 12 de agosto de 1834, que delegava o controle sobre a instrução primária às Províncias e o ensino secundário e superior ao Estado. Na prática, o que houve foi uma transferência de nomenclatura. O ensino primário passou a ser gerido pelos Estados, que eram as províncias no regime monárquico, e o ensino secundário e a instrução superior, que eram competência exclusiva do Governo Monárquico, passou ao Governo Federal. Esse tipo de entendimento continuou a vigorar por força de tradição. Assim como o Império não abdicou de seu controle sobre essa ramificação de ensino, a nova República também não o podia fazê-lo.

As características da sociedade brasileira no período monárquico – e, posteriormente, no republicano – justificam a existência de discriminação, pois, por meio dela, impedia-se tanto a disseminação desses tipos de ensino quanto a criação de modelos divergentes; em outras palavras, tornava-se necessário controlar de maneira rigorosa, o que se entendia por escolas de “formação de elites”, necessárias à manutenção da ordem social e à permanência dos quadros intelectuais existentes. Ao predomínio político e econômico da aristocracia rural e burguesia urbana mercantil correspondia, no campo da instrução pública, a exigência do controle, sem competição, do ensino secundário e superior, de onde deveriam sair os futuros membros das “classes dirigentes” e, portanto, os indivíduos formados de acordo com a mesma mentalidade da “elite” dominante (NAGLE, 2001, p. 303).

Ainda segundo Nagle, havia o desejo de que as relações de poder permanecessem

dentro dos limites até então vigentes. A velha política tradicional, travestida de nova república, encontrara uma população alijada das decisões importantes, resultante da falta de cultura e instrução que reinavam no país.

A crítica a esse processo de incultura encontrou eco nas ideias pedagógicas de José Veríssimo (1857-1916). Nascido no Grão-Pará, foi diretor da Instrução daquela província em 1891, educador, jornalista, escritor e um dos principais idealizadores da Academia Brasileira de Letras. Ao lado de seu contemporâneo Sílvio Romero e Araripe Júnior, tornou-se um dos maiores historiadores da literatura brasileira (MORAES, 2008). Posicionando-se a favor das mudanças em curso, defendeu a República, a instrução pública e a educação nacional.

Figura 16 – José Veríssimo



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (s/d).

Alimentado pelo clima intelectual no calor do novo regime republicano, que reinava no Brasil à época, José Veríssimo escreveu no Pará o livro *A Educação Nacional*, com primeira edição em 1890. Nessa obra, estão presentes suas ideias pedagógicas em defesa da educação nacional. Dividido em oito capítulos denominados de: A educação Nacional, As Características Brasileiras, A Educação do Caráter, A Educação Física, A Geografia Pátria e a Educação Nacional, A História Pátria e a Educação Nacional, A Educação da Mulher Brasileira e Brasil e Estados Unidos, contém uma compreensão dos valores sociais que permeavam a sociedade, recheada de informações sobre os modelos de

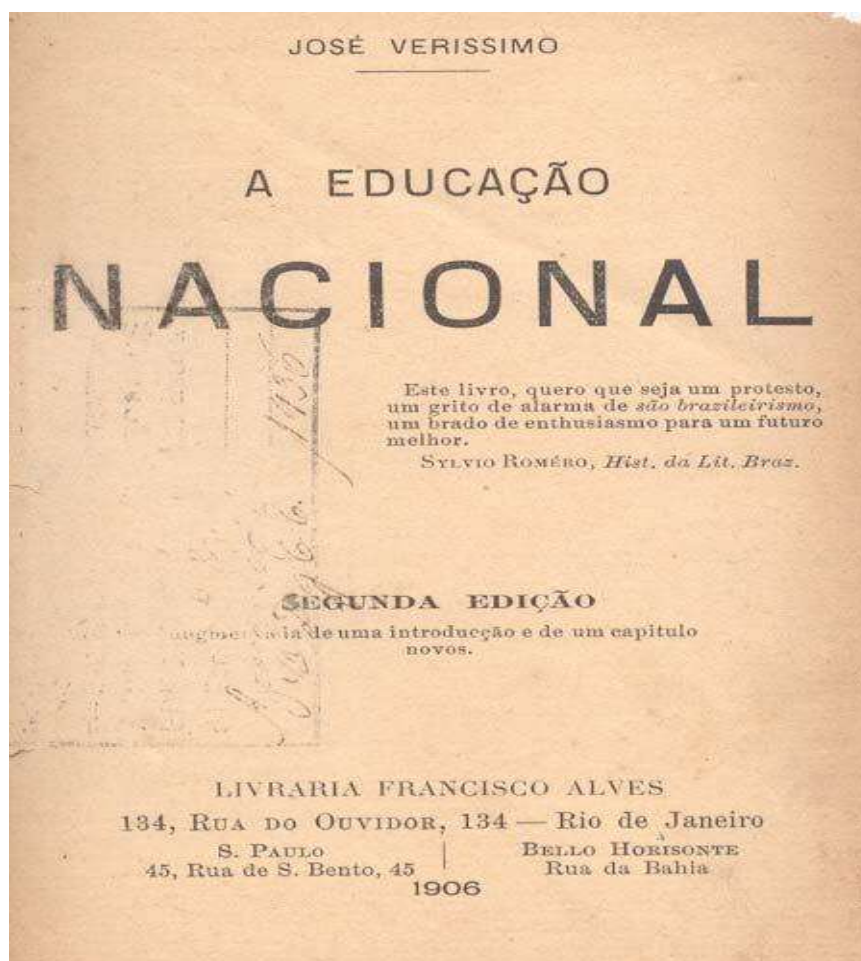
educação franceses, ingleses, alemães e principalmente norte-americanos. A respeito da obra escreveu:

Este livro foi escrito logo após a proclamação da República. Não me arreceio de dizer que o foi com a máxima boa fé e sinceridade. Meditei-o e escrevi-o na doce ilusão e fagueira esperança de que o novo regime, que só de propósito de ser de regeneração para a nossa pátria legítima, havia realmente de ser de emenda e correção de vícios e defeitos de que os seus propagandistas, entre os quaes me poderia contar, levaram mais de meio século a exprobar à monarchia (VERÍSSIMO, 1985, p. 13).

Nas palavras de José Veríssimo, o povo brasileiro iletrado, constituído de 85% da população, não havia encontrado sentido na semântica da palavra “Pátria” nem havia o Estado gerado benefícios que despertassem o sentimento de nacionalidade na população. Havia falhado na esfera educacional em relação aos valores morais e aos princípios de nacionalismo operante que acenderia o patriotismo e o desenvolvimento do Brasil. Segundo o autor, quem se dedicasse ao estudo da nação perceberia “a falta de talento, a sua Pátria, em todas as manifestações da sua vida, na sua Política, na sua Arte, na sua Indústria, na sua Literatura, e até no seus Costumes e Tradições, deixará de verificar a pobreza do nosso sentimento nacional” (VERÍSSIMO, 1985, p. 43)³⁹.

³⁹ A versão utilizada para análise, neste texto, data de 1985.

Figura 17 – Folha de rosto da segunda edição do livro: *A educação nacional*



Fonte: Llopes Alves (2006).

Nesse livro, Veríssimo apropria-se da obra *História da literatura brasileira* de Sílvio Romero para reafirmar que, desgraçadamente, o Brasil não havia de ostentar orgulho pela nação, visto que, enquanto outros povos faziam alusão aos grandes homens, obras, poetas, sábios, escritores e eminentes estadistas, no Brasil, recorria-se à natureza como fonte de inspiração e nacionalismo via exaltação do rio Amazonas, as “soberbas florestas”, “rios gigantes” e as montanhas que tocavam as nuvens. Havia no brasileiro uma ingenuidade, uma vaidade nativista sem educação cívica. Por isso, o brasileiro, que já possuía caráter indolente e mole, arrefeceu o sentimento nacional, mesmo depois de ter lutado contra os holandeses, passados pelos conflitos nacionais e portugueses (VERÍSSIMO, 1985).

Embora Veríssimo fosse um republicano histórico, considerava, porém, que a “simples mudança de regime político não era suficiente para resolver a crise política e intelectual de até então. O Brasil tornando-se republicano com a escassa liberdade

política, restava a Veríssimo a ironia e ceticismo” (MORAES, 2008, p. 59).

O trato com a verdade constituir-se-ia em peça-chave para implementar mudanças na instrução pública. Fazia-se imperativo “acabar de uma vez com a espetaculosidade de regulamentos, programas, instituições e organizações que ficam na prática sem nenhuma realidade” (VERÍSSIMO, 1985, p. 16). Nesse sentido, a proposta do primeiro Ministro da Instrução Pública, Benjamim Constant (1836-1891), buscou estabelecer reformas na educação primária e secundária a partir do decreto de 8 de novembro de 1890, propondo criação de novas escolas, descentralização do ensino, compêndios e fim dos preparatórios⁴⁰. Esses exames, embora ainda existissem em países como a Alemanha, diferentemente do Brasil, aconteciam sob rigorosa inspeção. A proposta, que previa o fim da bifurcação do ensino secundário e colocava o Colégio de Pedro II como modelo de distribuição de ensino, tomando os exemplos europeus, não chegara a se consubstanciar.

Veríssimo ressaltava que contrariamente ao que acontecia no Brasil, no país da República de Washington, modelo de ensino público primário em todo mundo, a liberalização do ensino foi fator determinante para o progresso daquela Nação. A União interviria com recomendações, orientações e conselhos dos principais estudiosos da educação, porém, cabia aos estados a tarefa de delegar sobre a instrução, a alocação de recursos, bem como investimentos de origem particular, pois havia os institutos das associações ou corporações, religiosas ou leigas, que eram fundadas e mantidas com enormes capitais privados. Sobre o modelo americano de educação, Veríssimo esclareceu:

De sorte que a instrução pública se organizou desta maneira: em cima, aconselhando, animando, esclarecendo (e como órgão desta função foi criado em Washington o *National Bureau for Education*) todo o serviço do ensino público do País, a União; depois, de um lado os Estados, cada um com uma organização sua, às vezes particular, da instrução, com o seu Diretor geral, Superintendente, como ali em geral lhe chamam, da educação, o seu Conselheiro geral (*General Board*) e os seus superintendentes e Conselhos locais (*school boards*), as suas leis e regulamentos, a sua fiscalização, as suas normas para a formação de mestres, as suas admiráveis escolas primárias, inveja de todo o mundo, as suas *grammar-schools*, as suas *high-schools*, os seus *colleges* e academias, as suas universidades, segundo as denominações peculiares ali (VERÍSSIMO, 1985, p. 24-25).

⁴⁰ Na segunda metade do século XIX, o mercado para os compêndios de línguas vivas e a profissão docente tornou-se muito rentável quando voltado aos exames de preparatórios. Surgem as diversas *Selectas* francesas e inglesas publicadas no período com a regulamentação das novas profissões que exigiam em seus métodos mais rápidos e eficazes para seu ensino, os quais se apresentavam com um caráter claramente utilitário (OLIVEIRA, 2006, p. 299).

Após apresentar as informações sobre o modelo de educação americano, Veríssimo salienta que nem seria lícito estabelecer paridade com a situação da educação brasileira tampouco com o sistema particular, público e pior superior. A esse respeito, o autor ilustrou:

Universidades há nos Estados Unidos (e alí a universidade realiza plenamente, como em nenhum outro país, a sua dominação) cuja renda, não das propinas de seus alunos, mas dos bens que lhes constituem a sólida base de existência, é igual a tudo o que gasta a União brasileira com o ensino público a seu cargo. Que é, em comparação o ensino particular aqui? Uma indústria de necessitados, um negócio de homens pobres isolados, muitos incompetentes, alguns *ralés* da cultura, das letras e da própria profissão que abrem uma escola, um colégio, como simples meio de vida, meio aliás mesquinho, incerto, contingente, pelo que são obrigados, para não perderem esse esforço e recurso, a transgredir com os pais, os alunos, a clientela, enfim, da qual exclusivamente vivem (VERÍSSIMO, 1985, p. 24).

As denúncias do autor indicam, como ele próprio afirma, que as seguidas reformas ocorridas não surtiram o efeito desejado na melhoria da educação do país. A Constituição reformada várias vezes, a coparticipação das províncias transformadas em Estado, os regulamentos que regiam os institutos de educação da capital, parâmetro para outros Estados, continuavam, como dantes, sob interferência e ingerência política. Faltava ao Brasil o amor à Pátria, o sentimento nacional.

Para Veríssimo, os Estados Unidos erguidos de diversos elementos étnicos e sociais com uma sociedade complexa de raças: o alemão, o saxônico, o luterano, o anglicano, o presbiteriano, o chinês e outras, embora produzissem falha de caráter nacional naquele país, tinham uma coisa em comum: o forte sentimento nacional e o investimento em educação. No Brasil, apesar de maior homogeneidade das raças, não aconteceu o mesmo, pois nunca foi dada a importância devida à educação. A instrução primária não teve a mínima influência nem na formação do caráter nem no desenvolvimento do sentimento nacional. Isso seria extremamente importante, pois “o sistema escolar sendo suficientemente valorizado desempenha duplo papel na sociedade. Ela forma não somente cidadãos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Ao contrário do Brasil, outros países como Alemanha, França, Suécia, Holanda e Inglaterra trataram a educação com a importância devida. Estes possuíam verdadeiros Estadistas que foram apelidados de ministros pedagogos, como Júlio Ferry, Spuller, Julio

Simon, entre outros, que tratavam as questões relacionadas à instrução pública em mesmo pé de igualdade das questões militares. Entretanto, o país estava longe de ser bem governado. A imoralidade que assolava a coisa pública ultrapassava mesmo os limites sem precedentes. Eram a falta de caráter, a falta de vontade e a combatividade que levavam o país ao relaxamento e desorganização (VERÍSSIMO, 1895).

Ao longo de sua obra, Veríssimo salienta a contribuição estrangeira para o pensar a educação no Brasil. Fica patente o seu conhecimento sobre a instrução pública e da sociedade de países como Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos, como mostra o Quadro a seguir:

Quadro 32 – Referências por autor, obra e nacionalidade utilizadas por José Veríssimo

(continua)

Autor	Título	Nacionalidade
Sílvia Romero	História da Literatura Brasileira (1888)	Brasil
C. Issaurat	Le Pédagogie, son évolution et son histoire (1886)	França
Dr. Strauss	L'ancienne et la nouvelle (1876)	França
E. Mulford	The nation, the foundation of Civil Order and Political Life in United-State (1882)	Estados Unidos
Spuller	Au Ministère de l'Instruction Publique (1888)	França
Pe. Didon	Les allemands (1884)	França
Alexis Tocqueville	De la démocratie em Amérique (1888)	França
Herbert Spencer	De l'éducation intellectuelle, morale et physique (1890)	Inglês
Paulo Bert	Leçons et discours (s. d.)	França
Ramalho Ortigão	Revista de Portugal: Tomo II (s. d.)	Portugal
Bluntschli	Théorie générale de l'État (1881)	França
Hippeau	L'Instruction publique aux Etats Unis (1878)	França
Jules Paroz	Histoire universelle de la pédagogie (1883)	França
Dreyfus Brisae	L'Éducation nouvelle (1882)	França
A. W. Sellin	Geografia geral do Brasil (1889)	Alemanha
Herndon and Gibbon	Exploration of the Vallet of the Amazon (1853)	Estados Unidos
Mr. Agassiz	Voyage au Brésil (1869)	França
Jules Lemaitre	Rev. Polit. et Lit. (1885)	França
João Francisco Lisboa	Obras (1864)	Brasil
Saint-Hilaire	Voyage dans le provinces de Rio de Janeiro et Minas Gerais (1830)	França
Ch. Letourneau	La sociologie d'après l'ethnographie (1880)	França
Bernard Perez	L'éducation des le berceau (1880) La psychologie de l'enfant (1882)	França
Alexandre Martin	L'éducation du caractere (1887)	França
Fonsagrives	Entretiens sur l'hygiène (1881)	França
E. Bouchut	Hygiène de la première enfance (1885)	França

(conclusão)

Autor	Título	Nacionalidade
F. Lagrange	Physiologie des exercices du corps (1888)	França
Philippe Daryl	Renaissance physique (1888)	França
P. Coubertin	L'Education physique (s. d.)	França
Alfred Wallace	Narrative of travels on the Amazon (1853)	Inglaterra
Arch Geike	The teaching Geography (1887)	Inglaterra
Wappoeus	A Geografia física do Brasil (1884)	Alemanha
George Dumesnil	La Pedagogie dans l'Allemagne du Nord (1885)	França
Adolfo Coelho	Os elementos tradicionais da educação (1935)	Portugal
Oct. Gréard	Education et instruction (1887)	França
John Swett	Methods of teaching (1886)	Estados Unidos
Nicolo Marselli	La Ecienza dela storia (1885)	Itália
Diogo de Paiva de Andrade	Casamento perfeito (1630)	Portugal
Attilio Brunialti	Gli Stati Uniti di Colombia (s. d.)	Itália
Costa Lobo	História da sociedade portuguesa no século XV (1904)	Portugal
Pascual Billari	La costituzione degli Stati Uniti d'America (s. d.)	Itália
E. Renan	Histoire du peuple d'Israel (1887)	França
Luís Couty	L'esclavage au Brésil (1881)	França

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: A educação nacional (1985).

Veríssimo se apropria de um número considerável de referências estrangeiras e utiliza notas de rodapé para mencionar as obras referenciadas dentro do texto. Chama atenção, também, o fato de haver recuo nas citações utilizadas para dialogar ou referendar suas ideias. Essa forma de escrever facilitou a descoberta da nacionalidade dos autores. São vinte autores franceses, três americanos, três portugueses, três italianos, seguidos de duas obras inglesas, duas obras brasileiras e duas alemãs, evidenciando a importância das publicações francesas. Há o registro também do ano e local de publicação da maioria dos textos referenciados. As obras aparecem, de igual forma, no idioma de origem, o que demonstra o conhecimento de Veríssimo sobre essas línguas, embora houvesse circulação de obras traduzidas para português, resultante de um mercado editorial estabelecido no país.

Quadro 33 – Referências a autores por nacionalidade citados na obra

Nacionalidade	Referências	%
França	25	59,5
Brasil	2	4,7
Estados Unidos	3	7,1
Inglaterra	3	7,1
Portugal	4	9,5
Alemanha	2	4,7
Itália	3	7,1
Total	42	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: A educação nacional (1985).

Novamente se percebe a preferência de Veríssimo pelos autores franceses, contabilizando mais da metade de menções em porcentagem, seguidos de autores portugueses, italianos e com o mesmo número de referências a autores americanos, ingleses e italianos. Os autores franceses Alexis de Tocqueville, Hippeau e Gréard são os mais citados. Vale salientar que o filósofo Emmanuel Kant, embora citado, não tem a obra mencionada.

Quadro 34 – Citação de países estrangeiros

(continua)

País	Referências	%
Estados Unidos	30	30,6
França	14	14,3
Alemanha	15	15,3
Inglaterra	7	7,1
Holanda	1	1,02
Suíça	3	3,06
Suécia	3	3,06
Congo	1	1,02
Bélgica	1	1,02
Itália	3	3,06
Índia	2	2,04
Holanda	1	1,02
Portugal	7	7,1
Noruega	1	1,02
Peru	1	1,02
Dinamarca	1	1,02
México	1	1,02
Roma	1	1,02
Grécia	1	1,02
Canadá	1	1,02

(conclusão)

País	Referências	%
Áustria	2	2,04
Austrália	1	1,02
Total	98	100

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na obra: *A educação nacional* (1985).

Quando se analisam as referências a países na obra *A educação Nacional*, fica evidente a opção pelo modelo de educação e de instituições americanas. Essa preferência já era uma tendência a partir da segunda metade do século XIX. Conforme mostra o Quadro 34, os Estados Unidos aparecem como modelo de educação, embora Veríssimo afirmasse que seria preciso um estudo aprofundado sobre a educação daquele país para identificar quais ações conduzidas naquela nação seriam úteis ao Brasil, que, em matéria de instrução, estava longe de ser uma nação desenvolvida.

A solução para esses males estava alicerçada na instrução. O autor utiliza da reforma da instrução proposta por Ruy Barbosa, em 1882, para afirmar que a educação popular seria a cultura que derramaria as substâncias das tradições nacionais para preservação e sentimento de nacionalidade. De igual forma, recorre a Hippeau, que dizia ser a instrução pública um dos fundamentos da democracia, sendo, pois, a escola o pilar da república, sendo que, educação nacional precisava inspirar o sentimento da Pátria.

4.4.1 As ideias pedagógicas para o ensino de línguas na obra de José Veríssimo

Veríssimo dedicou atenção especial às disciplinas que considerava importantes para atingir o sentimento de nacionalidade e atitude moral. Nesse pensar a educação de Veríssimo, as línguas são tratadas de modo secundário, sendo mencionadas esporadicamente dentro do contexto de outras modalidades de educação. É considerável o número de referências à Inglaterra, à Alemanha, à França e aos Estados Unidos, tudo para justificar e validar o estudo de educação física no programa de ensino. Para tanto, incorpora observações a respeito dos ingleses, afirmando que eram o povo, incontestavelmente, mais forte, mais enérgico e o mais viril daquele fim de século, resultado do investimento naquela disciplina. A educação física no Brasil deveria ser tratada como um problema nacional e seu estudo pautado não mais pela Filosofia obsoleta, mas pela Psicologia Científica, cuja base era a Biologia e a Filosofia.

Veríssimo dedicou um capítulo específico à disciplina de educação física para

afirmar que, assim como a educação espiritual, moral ou intelectual teria por fim a preparação do homem culto e bom, de igual modo, a educação física competia formar um corpo robusto e são, sendo, pois, o fim da educação tornar o homem bom, forte e instruído. Para ratificar seu pensamento, utiliza-se do trabalho do pensador Inglês Herbert Spencer sobre a educação na Inglaterra, que fala sobre a importância da educação física na instrução daquele país e nas escolas secundárias e superiores, para demonstrar que o tempo dedicado à educação física era quase o mesmo dedicado aos trabalhos intelectuais, e utilizava desse estudo para correlacionar a instrução das línguas às mulheres, criticando a educação delas, afirmando que, enquanto a educação instrumentalizava os homens para ajudar a nação, as mulheres se dedicavam às línguas e aos trabalhos menores.

A qualquer luz que encaremos o fato, não é singular que, enquanto os homens de educação consagram muito tempo a reflexão à criação de touros seletos, julguem tacitamente o cuidado de criar belos homens indigno da sua atenção? As mães que apenas aprenderam as línguas, a música e certas prendas femininas, auxiliadas por amas carregadas de velhos preconceitos, são julgadas juízes competentes da alimentação, do vestuário, do grau de exercício que às crianças convém (SPENCER, 1890 *apud* VERÍSSIMO, 1985, p. 81).

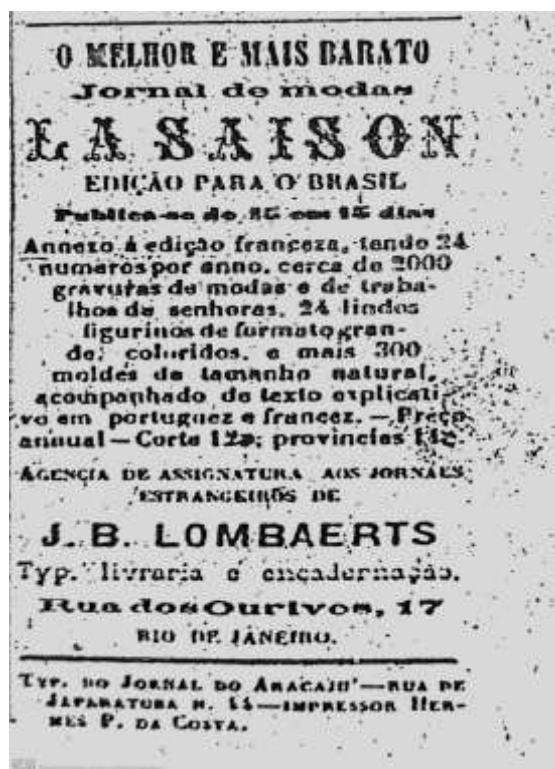
Ao retomar o pensamento de Spencer a favor da educação física, Veríssimo atribui o estudo de línguas às mulheres como forma de demonstrar que eram preadadas de alguma intelectualidade, o que indica, para o autor, o caráter contemplativo do estudo de idiomas no seu projeto de ensino.

As línguas voltam a ser mencionadas no capítulo sobre *A educação da mulher brasileira*. Segundo Veríssimo, a educação da sociedade deveria começar pela educação das mulheres, pois são elas que, no seio familiar, educam primeiro as crianças, sendo, portanto, a educação delas de fundamental importância. Até então, a interferência católica e monárquica havia colocado as mulheres nos bastidores da casa, atribuindo-lhes o adjetivo recatada e do lar. Em contrapartida, era preciso atribuir à educação das mulheres um papel mais ativo na sociedade. A educação, nesse sentido, não se tratava de prover o conhecimento mais aprofundado das ciências, mas o que fosse necessário para o cumprimento de sua missão. A educação feminina atendia assim ao duplo interesse: o do educando e o da sociedade. A mulher possuía maior capacidade de adaptação às condições de existência do que os homens, embora argumentasse que a mulher fosse menos consistente e mais volúvel. Sobre a transformação da mulher na sociedade, o autor declara:

A transformação da mulher dos tempos antigos, a nossa velha *dona* honesta, severa, ignorante e, como quer que seja, indolente, nas nossas mulheres de hoje, que tocam piano, cantam, e representam até em espetáculos públicos, falam Francês e, às vezes, Inglês, vestem-se como as mulheres de Paris, saem sós, fazem elas mesmas as suas compras e os seus casamentos, lêem romances, frequentam conferências literárias, não só conversam, mas discutem com os homens, jogam nas corridas de cavalos ou nas bancas dos roleteiros, começam a jogar o *croquet* e o *lawn-tennis* e a montar bicicletas em trajes quase masculinos, e principiam a interessar-se pelo feminismo... Toda essa “civilização” é mais superficial que profunda (VERÍSSIMO, 1985, p. 121).

Veríssimo critica, ainda, o fato de as mulheres, que tinham acesso à educação, pouco conhecessem da geografia brasileira, da sua literatura e da história. Quando aprendiam um pouco de francês, e todas as mulheres “bem educadas” da época o faziam, preferiam apenas ler nesse idioma. Dedicavam-se, quase exclusivamente, à leitura de romances, modas ou peças de teatro francesas, mas não aprendiam a conhecer a sua terra (VERÍSSIMO, 1985). O anúncio, na Figura 18 a seguir, serve de ilustração para a fala de Veríssimo.

Figura 18 – Anúncio de jornal de modas francês – 1874



Fonte: Jornal do Aracaju, 31 de janeiro de 1874, edição 449, p. 4.

A Figura 18 traz um anúncio de venda de um jornal francês contendo gravuras de modas e molduras para construção dos modelos de costura escrita em francês e traduzido para o português, o que demonstra que havia, na época, um mercado editorial para as mulheres, bem como a importância do idioma francês como forma de acesso à cultura francesa, embora as mulheres permanecessem afastadas das discussões sobre os rumos da educação do país e com uma instrução voltada, em sua grande maioria, para a educação doméstica, ou para formação primária.

Para Veríssimo, as Escolas Normais, que tinham por propósito, formar mestras de escolas e prover uma instrução geral às mulheres, não vinham cumprindo seu papel de preparação do professorado primário. Em sua opinião, essa instrução deveria ser dada apenas para aquelas mulheres que desejassem seguir a carreira do magistério. Esse ensino pedagógico constaria das disciplinas de Matemática, um pouco além das Elementares, a Física, a Química e as Ciências Naturais, a Língua e a Literatura nacionais para o contato direto com os grandes autores, poetas e prosadores da Língua Portuguesa. Essas duas últimas eram essenciais, ao contrário da formalidade da gramática, sem aplicação prática. Incluía, também, aulas de Geografia e História Pátrias precedidas do estudo de Geografia e História Geral e a Educação Artística completaria o programa de estudos. Tudo o mais que fosse ensinado seria acessório e subsidiário. Sobre a instrução das línguas profere:

Tudo o mais que lhe ensinassem além deste programa seria acessório e subsidiário. As línguas estrangeiras, afora a sua utilidade prática imediata, so lhe serviriam como fatores de educação, se com elas lhe ensinassem a ler, a apreciar as grandes obras, honra do espírito humano, destas línguas, e não somente os romances folhetins ou sentimentais dos Bourgets e sócios, ou a se poderem edificar ouvindo as Réjanes e quejandas cabotinas em jornadas teatrais e países exóticos (VERÍSSIMO, 1985, p. 129).

Diante do exposto, as línguas, além da função prática e de acesso ao conhecimento científico, entrariam na formação da educação das mulheres, mais como forma de acesso ao conhecimento clássico, erudito, distanciando-se da literatura dos folhetins. A educação voltada às mulheres no Brasil foi tributária da educação europeia; primeiramente do modelo de educação da sociedade portuguesa, recebendo depois a influência francesa. Tinha como princípio o estudo para formação primária e de acesso aos conhecimentos úteis para desempenhar seu papel na sociedade.

Veríssimo elucida a questão da influência estrangeira no Brasil, não imbuído de uma visão xenofóbica, mas se voltando para dentro da Nação em busca de soluções para

os problemas que afligiam a jovem república. Ao longo do Império brasileiro, copiavam-se as modas e a literatura francesa, a política e as tradições inglesas. Passado o parlamentarismo, os olhos do Brasil viram, na América, um exemplo de democracia.

Segundo Veríssimo, embora houvesse muito o que aprender e mesmo a imitar dos Estados Unidos, isso não implicava em apenas copiar, mas adaptar as condições inerentes ao Brasil, pois nem tudo era glória naquele país. Assim como em todos os países, na América, também existiam sombras e manchas. Com base no livro *A democracia na América* de Tocqueville, Veríssimo considerava um problema o fato de que a maioria dos americanos viviam em adoração de si mesmos, achavam-se onipotentes e, por isso, ainda não teriam sido capazes de produzir grandes gênios literários, como fizera os países europeus. Por essa razão, o mais adequado ao Brasil seria a conservação da originalidade, do amor às coisas, do caráter nacional. Fazia-se mister, antes de mais nada, investigar a fundo as instituições e verificar o que, criteriosamente, poder-se-ia adaptar e utilizar daquele país, conservando, porém, acima de tudo, a originalidade nacional, para que fôssemos “brasileiros e não *Yankees*” (VERÍSSIMO, 1985, p. 142).

Veríssimo pautou suas concepções pedagógicas com olhar atento às transformações políticas que estavam ocorrendo no Brasil na virada monárquica. Pensou num Brasil republicano que vislumbresse o desenvolvimento da sociedade brasileira em conformidade mínima com as nações em melhor posição que a brasileira. Nesse ínterim, o pensador imaginava que a educação, tomada como instrumento difusor do conhecimento científico e intelectual, elevaria o país pela condução moral e princípios sociais e nacionais. Suas ideias, no entanto, foram e continuam eclipsadas no campo da história do pensamento intelectual brasileiro (NETO, 1998).

Segundo Nagle (2001), as reformas, embora numerosas, intentadas durante a primeira república no Brasil, não chegaram a introduzir mudanças significativas nos padrões tradicionais do país, uma vez que as ações do Congresso Nacional foram restringidas, na prática, pelo novo regime, permanecendo os modelos tradicionais de outrora. O ensino secundário e o superior restringido estabeleciam barreiras de ascensão das classes menos favorecidas e impossibilitava a expansão desses ramos de ensino. Ou seja, continuava basicamente a mesma configuração do Império.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento pedagógico sobre o ensino de línguas no período estudado nesta pesquisa esteve inserido dentro de um projeto, em primeiro lugar, voltado para as disciplinas humanísticas, as quais, em âmbito mundial, eram pensadas para evolução do indivíduo espiritualizado e voltado para a evolução moral e temente a Deus. Foi um estudo, primeiramente, focado no latim, que havia se institucionalizado como disciplina de indivíduos letrados, dos eclesiásticos e da classe elitizada. Centrado em gramática, serviu de metalinguagem para o ensino de outras línguas, que passaram a seguir a mesma configuração para o seu estudo. O latim conseguiu se perpetuar no Brasil até o primeiro triênio do século XX, envolta numa dualidade quanto à sua funcionalidade.

Por um lado, configurava-se uma língua hegemônica e viva, muito mais viva ainda na educação formal elitista pela sua imposição como componente de conhecimento e saber erudito das escolas classicistas; e por outro, uma língua morta e alijada do dia a dia dos cidadãos comuns. A partir da segunda metade do século XVI, outros idiomas das nações ocidentais passaram a assumir relevância no cenário europeu e passaram a ser vistos como possibilidades de comunicação e expressão do pensamento e, portanto, mais acessíveis. As obras poéticas e científicas de vários autores despontavam na fala local como veículo de comunicação entre as classes sociais e tornaram o entendimento, por meio das línguas vivas, mais compreensível em contrapartida ao latim, que estava longe de representar, culturalmente, a maioria da população, desprovida, em grande parte, de condições mínimas de sobrevivência.

O movimento pedagógico de Comenius, em 1649, sistematizou a pedagogia do ensino que abrangia as línguas clássicas e a nacional, pautada por ensino contextualizado. Esse movimento encontrou eco em pensadores subsequentes que passaram a abordar a condução do aprendizado das línguas, direta ou indiretamente, nos seus tratados. Porém, o latim, como a língua que traduzia a palavra da cultura e de Deus, infligiu uma condição de subserviência, admiração ou aceitação a pensadores como Pestalozzi, Herbart e Locke, conseqüentemente. Ao elaborar uma pedagogia de ensino, eles pensaram a instrução das línguas em algum estágio de acesso ao conhecimento formal e pavimentaram o caminho para uma pedagogia voltada para a formação do indivíduo instruído e útil à pátria.

Ao tratar, nos seus escritos, da instrução das línguas, de forma direta ou indireta, indicaram mudanças paradigmáticas sobre as disciplinas e sua pedagogia. As concepções

desses autores coadunaram com o movimento das ideias pedagógicas ao lançar novos olhares e perspectivas tangentes à educação dos jovens.

No Brasil, ainda que se percebesse uma crescente preocupação com o ensino de línguas, não havia, de fato, um sistema de ensino organizado, o que impactava negativamente a educação do país, embora Pombal houvesse tentado, no século XVIII, uma reforma pedagógica na instrução pública, começando pela valorização da língua portuguesa tanto na corte quanto na colônia brasileira já em pleno ciclo do ouro, e investindo no ensino das línguas vivas.

No século XIX, com o movimento pedagógico em favor dos idiomas modernos, ocorreu uma mudança nos programas de ensino, que inseriram o estudo das línguas vivas nos seus programas de cursos. Tidas como armas poderosas de dominação e aculturação dos povos, as línguas se tornaram objeto de estudos, passando de caráter instrumental, científico e gramaticalmente prescritivo focado no latim para ganhar elementos de comunicação com a inserção das línguas vivas. Essa consolidação das línguas modernas no ensino secundário demandou a adoção de métodos que fossem mais apropriados à educação dos jovens.

Em relação às ideias pedagógicas para a instrução das línguas, ficou demonstrado um grande paradoxo. Constituiu-se, nos pareceres dos legisladores, um discurso de antilatinismo, aumentando até a ruptura imposta pela República. O embate acontecia no ensino secundário. Seria a educação voltada para o discurso científico, ou a educação clássica com redução da importância do latim e ascensão das línguas vivas para o acesso às ciências. Nessa disputa, o latim vitorioso continuou hegemônico e conseguiu permanecer no programa de ensino, mesmo nos projetos dos autores mais críticos, como foi o caso de Sílvio Romero. As línguas vivas, principalmente o francês, considerada língua da intelectualidade, por sua vez, nunca perdeu espaço e, ao lado do inglês, que adquiriu importância a partir da segunda metade do século XIX, foram tomadas como signos de acesso ao conhecimento científico, utilitário-tecnológico, sendo introduzidos discretos elementos de conversação ao aproximar-se a reforma logo após o golpe republicano em 1889.

É justamente no século XIX, mais precisamente a partir da independência do Brasil, em 1822, que se intensificaram os estudos pedagógicos para orientar a instrução pública brasileira. Na falta de uma pedagogia nacional centralizadora e de uma identidade própria na largada, os olhos voltaram-se para fora das fronteiras do Estado, em que ocorreu a apropriação das ideias educacionais estrangeiras como código de acesso ao

conhecimento científico e literário na proposta dos pedagogistas brasileiros para a instrução pública e incluía a instrução das línguas. Os ventos sopravam da Europa para o Brasil, de maneira que, nas velas, vinham uma classe brasileira de abastados sociais que bebiam das universidades de Portugal e França. Formados, passaram a defender o acesso da população à instrução primária como forma de promoção do desenvolvimento e pregavam os ideais civilizatórios estrangeiros para o Brasil, tomando a educação como *locus* de condução dessa possibilidade.

A circulação das ideias pedagógicas aporta no Brasil independente com Martim Francisco Ribeiro de Andrada, o primeiro a elaborar um programa de ensino para instrução pública do Brasil Império. O referido projeto trazia, em seu bojo, a reforma dos estudos menores e secundário. No entanto, a proposta pedagógica de Martim Francisco não logrou êxito, tendo em vista que não encontrou amparo nem do Império, nem, tampouco, dos legisladores e logo caiu no esquecimento.

Em relação a Tavares Bastos, não se pode dizer que o parlamentar tenha caído no esquecimento, pois era comum os parlamentares e os educadores fazerem referência a ele, a exemplo de Ruy Barbosa, Almeida Oliveira e Sílvio Romero. Liberal convicto, opunha-se à política conservadora dos Saquaremas, sendo favorável à descentralização.

As propostas descentralizadoras de Tavares Bastos nunca chegaram a se consolidar. Embora tenha sido conferido às províncias a legislação do ensino primário com o Ato adicional de 1834, o governo central permaneceu com o controle do ensino secundário, alvo de maior atenção do Império, e continuou a regular as disciplinas obrigatórias de admissão na instrução superior.

Já o tratado de educação de Liberato Barroso, considerado o primeiro programa completo de instrução pública do Brasil oitocentista, incorporou os três ramos de ensino, diferentemente de Martim Francisco. As ideias pedagógicas de Barroso para o ensino de línguas se configuraram para o ensino secundário do Colégio de Pedro II. Valorizou o latim, presente nos sete anos de ensino, o francês e o inglês em três anos cada. Barroso considerava importante tanto os estudos das línguas vivas quanto das clássicas.

Contudo, as propostas de reforma da instrução de Liberato Barroso não foram levadas a cabo, porque o Governo Imperial não julgou conveniente nenhuma parte de sua proposta, ao passo que os parlamentares não a referendaram quando submetida à aprovação. As ideias pedagógicas, pautadas em referências estrangeiras, estavam, de igual forma, presentes na proposta educacional do liberal republicano Antônio d'Almeida Oliveira. Para o parlamentar, a instrução deveria estar derramada por toda a parte, como

era nos Estados Unidos. O modelo de educação americano veio por meio da circulação dos escritos franceses. Sua proposta também não foi levada a cabo, devido ao seu posicionamento contra o regime monárquico.

O parlamentar republicano, Ruy Barbosa, também pensou seu programa de educação de línguas voltado para a praticidade e desenvolvimento científico, resultado dos ventos civilizatórios que chegavam ao Brasil, impelindo o avanço da ciência e da tecnologia que passou a demandar mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Suas ideias pedagógicas, embasadas em reformadores internacionais, dava um caráter de pluralidade à escolarização. Bebendo de várias fontes internacionais, apropriou-se do movimento civilizatório vindo da França, Alemanha, Inglaterra e dos Estados Unidos. As suas propostas também não chegaram a ser implementadas. Embora tivessem sido muito debatidas não encontraram espaço na pressa e desorganização republicana.

Assim como os demais autores estudados ao longo deste trabalho, as ideias pedagógicas educacionais do republicano parlamentarista Sílvio Romero, também estavam embasadas em elementos estrangeiros também não se consolidaram. Considerava esse autor os Estados Unidos um arquétipo de país ilustrado, apesar de discordar do seu regime presidencialista vigente. Embora afirmasse a necessidade de se criar um modelo de educação e uma cultura de feições nacionais, referia-se a países onde as experiências educacionais haviam sido bem-sucedidas para alicerçar seus argumentos em prol de uma pedagogia voltada para o caráter prático e utilitário da instrução.

O republicano José Veríssimo escreveu *A instrução nacional* no calor da recente República. Visou contribuir para uma proposta de educação que fosse condizente com as necessidades que se apresentavam com a nova configuração política, exprobandando o atraso deixado pelo legado monárquico. Suas ideias pedagógicas serviam-se, em especial, da referência americana de ensino. Afirmava que faltava ao país um sentimento nacionalista e de amor as instituições.

Segundo Veríssimo, a educação nacional de qualidade seria o instrumento que regeneraria a moral, os bons costumes, a civilização e as tradições nacionais, fundamental para preservação do sentimento de nacionalidade. O pensador tem a mesma opinião que Sílvio Romero quando afirma que um dos problemas do Brasil foi que, depois de libertado de Portugal, caiu sob a influência das ideias francesas.

Ao discutir o desenvolvimento das ideias pedagógicas dos pensadores da educação para o projeto de civilidade, modernidade e progresso, resultantes de

concepções internacionais para a educação do país, a instrução das línguas encontrou solo fértil. Nesse empreendimento, os pensadores da educação brasileira buscaram, fortemente, registros europeus e americanos para situar o Brasil nas questões de educação e propor mudanças no ensino. Essa apropriação lastreava-se não pela simples cópia desses modelos, sobretudo, o francês e, posteriormente, o americano, mas pela adaptação e adequação dos processos, dos métodos e programas, que deram certo nesses países e que aqui podiam ser adaptados, sendo o Colégio de Pedro II a instituição para os experimentos educacionais.

No presente estudo, pôde-se conjecturar que a história da educação brasileira se encaminhou primeiro para o modelo português de educação até a independência do Brasil. Passado esse momento, a constituição do ensino brasileiro ganhou uma feição nova com a França, que se tornou referência para o país com seu modelo de educação secundária e intelectuais renomados. Embora a alusão à Alemanha e à Inglaterra fossem também consideráveis, não chegaram a lugar de hegemonia.

Na segunda metade do século XIX, a administração, sob o domínio monárquico, não mostrou sinais de progresso, e o descontentamento tomou lugar. Por outro lado, os pensadores brasileiros diziam-se saturados e cansados da França. Os olhos voltaram-se, então, para os Estados Unidos, que despontaram com sua descentralização de educação e potência democrática. Embora esse país não fosse uma total unanimidade entre os intelectuais da educação, pensou-se em extrair o que havia dado certo em termos de instrução para adequar-se à realidade local. Porém, essa mudança de paradigma em relação à França não aconteceu em sua totalidade, mas foi pelo olhar europeu e, mormente, o francês, que se fez a leitura da América brasileira.

No final do século XIX, com o advento da República, buscou-se uma pedagogia interna de feição própria. Com essa nova forma de pensar mais voltada para a nacionalidade, a ideia de brasilidade tomou corpo e incorporou proposta de estudos voltados para o conhecimento do próprio país. A geografia, a história, a literatura e uma ciência brasileira, que possibilitaria a construção da nação, passaram a ser objeto de estudo na proposta pedagógica de autores como Sílvio Romero e José Veríssimo, por exemplo. No entanto, os subsídios para esse posicionamento vinham embasados em apropriações de exemplos estrangeiros.

Esses homens ilustres buscavam no exterior as referências para preencher a lacuna que existia no Brasil de intelectuais, políticos e educadores renomados e acreditados, que dariam validade às suas propostas para a Instrução Nacional. Aproximaram-se dos países

próximos geograficamente e passaram a estudar as reformas educacionais na América Latina, embora continuassem a buscar, na Europa e nos Estados Unidos, elementos para elevar a educação do país ao nível que o século requeria. Todavia, não encontraram uma equação para os males da educação nacional, e o Brasil não se tornou ianque, nem prussiano e, tampouco, um Portugal transplantado.

O fato é que, na prática, a consolidação das propostas pedagógicas não se consubstanciara. Os programas de ensino delineados, os regulamentos institucionais, os pareceres que, por vezes, serviram de debates acalorados, não foram levados a cabo muito mais por falta de desejo político do que financeiro. Dessa forma, os embates políticos, a disputa de poder dentro do governo central e as brigas, por vezes, veladas, outras nem tanto por espaço social dos próprios pensadores da educação, acabaram por enfraquecer o movimento de reformas no país durante o Império e mesmo depois na República.

Ficou evidente que os caminhos desses pensadores se cruzavam, em algum momento, com suas propostas educacionais. O estudo da circulação das ideias pedagógicas dos autores aqui estudados era retomado, fosse para refutar alguma concepção, ratificar, ou ainda, apropriar-se das informações contidas nesses registros para expandi-las ou elaborar novos sentidos pedagógicos. As apropriações significavam, também, uma demonstração dos espaços de intelectualidade que esses pensadores detinham e, através dos conhecimentos ilustrados, assumiam posição de destaque, o que lhes permitia buscar ressignificar, com suas propostas, a educação brasileira para além da retórica.

Para concluir, o estudo sobre a circulação das ideias pedagógicas para o ensino de línguas durante o Império, revelou existir uma lacuna na configuração da instrução de línguas no curso normal voltado a um público majoritariamente feminino com o tempo, bem como nas finalidades atribuídas a esse tipo de ensino. De igual forma, ainda há espaço de investigação na História da Educação a respeito do ensino de línguas na instrução ofertada no Brasil Império. Precisa-se de mais clarificação sobre como essas as instituições, inclusive as escolas católicas, processaram a educação, tomando como parâmetro os Regulamentos Ministeriais da Instrução no Império.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. 2. ed. São Paulo: Crítica Maria do Carmo Guedes, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. **Entre Línguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, jul./dez. 2015.

ALONSO, Ângela. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 392 p.

AMBONI, Vanderlei. **Estudos sobre a “Memória” que Martim Francisco apresentou à Constituinte de 1823 para a criação do sistema nacional de educação brasileira**. HISTEBR, 2018.

AMERICUS. **Cartas políticas**. Londres: impresso por R. Greenlaw, 1826. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=feTGoO02NVgC&pg=PA92&lpg=PA92&dq=americus.+cartas+publicas&source=bl&ots=6BK8EWCWQC&sig=ACfU3U0BWrzZyiDOmgFfvLDjxHaom4vvCA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjN4cTbndHiAhVImIkKHWhkBmMQ6AEwAXoECAgQAQ#v=onepage&q=americus.%20cartas%20publicas&f=false>. Acesso em: 1 mai. 2019.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexão sobre a origem e difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BARBOSA, Ruy. **Reforma do ensino secundario e superior: parecer e projecto** (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879), apresentado em sessão de 13 de abril de 1882. Disponível: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso em: 1 mai. 2019.

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier. 1867.

BARROS, Fernanda; CARVALHO, Carlos Henrique. Os exames de preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 99-111, 2017.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Cartas do solitário** (1863). Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Os males do presente e as esperanças do futuro** (1863). Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

BASTOS, **A Província**: estudo sobre a descentralização no Brasil (1870). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **O vale do Amazonas** (1866). Belo Horizonte. Editora Itatiaia, 2000 [1866].

BLOCH, Mark. **Apologia da história, ou, o Ofício de Historiador**. Trad. André teles, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno; BOTO, Carlota. O ensino público como projeto de nação: a “Memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 253-278, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882014000200013>

BORGES, Angélica; TEIXEIRA, Giselle B. Antônio de Almeida Oliveira. Os ideais republicanos e a instrução: um projeto para ensino público no século XIX. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 17, p. 187-190, abr. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

BRUM, Fábio Antônio. **A realidade externa no ensaio de Locke**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

CAPONI, Gustavo. **O darwinismo e seu outro, a teoria transformacional da evolução**. scientiæ zudia, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 233-42, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v3n2/a03v3n2.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

CARDOZO, Jorge de Oliveira Júnior. **A contribuição de Ruy Barbosa para a educação brasileira (1879-1895)**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, 2014.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1956.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Annales**, n. 6, p. 1505-1520, 1989.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. História da literatura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie. As humanidades no ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, 1999. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012#v5. Acesso em: 4 fev. 2019.

COMENIUS, I. **Didática Magna** (1621-1657). Tradução Joaquim Ferreira Gomes. [e-book]. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CONDORCET, Jean-Antoine Nicolas de C. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CORREIA, Elisa Figueira de Souza. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

DELANTY, Gerard. **Europe and the Emergence of Modernity**. The Entanglement of Two Reference Cultures. International Journal for History, Culture and Modernity. 2015. www.history-culture-modernity.org

DIAS, Maria Odília da Silva. Aspectos da Ilustração no Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 278, p.105-197, jan/mar. 1968.

EWALD, Ariane P; GUIMARÃES, Aurea Domingues; BRAVO, Camilla Fernandes; SOBREIRA, Carolina Bragança. Crônicas folhetinescas, subjetividade, modernidade e circulação de notícia. In: NEVES, Lucia; MOREL, Marco; FERREIRA, Tânia (Org.). **História e imprensa**. Representações culturais e práticas de poder. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Instrução elementar no século XIX**. 500 anos de [S.I.]: Educação no Brasil, 2010. p.134-150.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte (1836-1884)**. Teses (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FERRONATO, Cristiano. **Construindo uma nova ordem: o debate educacional constituinte na Assembleia de 1823**. Dissertação (Mestrado) – UFB, 2006.

FREYRE, G. **Ingleses no Brasil**. Aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977.

GONDRA, G. José. Instrução, intelectualidade, império, apontamento a partir do caso brasileiro. **Revista pensar a educação**. Pensar o Brasil 1822 – 2022, 2007. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/arquivos/downloads/textos_confs/conf_gondra.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

GOMES, Rodrigo Belfort. **A instituição do método direto para o ensino de inglês no BRASIL (1931-1961)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Ana Maria Bernardo. Lisboa: D. Quixote, 1990.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HANSEN, João Adolfo. **A civilização pela palavra**. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HERBART, J. H. **Padagogische Grundschriften**, v. 2. Stuttgart, 1882.

HILGENHEGER, Norbert. **Joahann Herbart**. Tradução e organização Evanise Montfredini. [S.I.]: Coleção Educadores, MEC, 2010.

HOWATT, A.; WIDDOWSON. **A history of English Language Teaching**. Oxford, 2004.

IGLÉSIAS, F. Vida política, 1848-1866. In: S. B. Holanda (Dir). **O Brasil monárquico** (Tomo II, Vol. 3). São Paulo: Difel, 1976.

JOHNSTON, Henry Phelps. *The Yorktown Campaign and the Surrender of Cornwallis, 1781*. New York, 1881. p. 156.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2011.

JÚNIOR, Carlos Mauro de Oliveira. **Uma ideia de república em Hippolyte Taine**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, jul. 2011.

JÚNIOR, Jorge Cardozo de Oliveira. **A contribuição de Ruy Barbosa para a educação brasileira (1879 -1895)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2015.

JUNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez., 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco C. Fontanella. São Paulo: Editora Unimep, 1996.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Elementos estáticos da teoria política de Augusto Comte: as pátrias e o poder temporal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 23, p. 63-78, nov. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24622.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

LAGES, Rita Cristina Lima **As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LEFFA, Vilson J. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRE, Paulino. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LE GOFF, J. História das mentalidades. Uma história ambígua. In: Le Goff, J. et NORA, P. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. 1999.

LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. 1693.

LLOPIS ALVES, Rosana. **José Veríssimo Dias de Mattos**. Um crítico na direção do Ginásio Nacional (1892-1898). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2006.

MACHADO, Maria C. G. **O projeto de Ruy Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, 1999.

MARTINS Lilian AI-Chueyr Pereira & MARTINS Roberto de Andrade **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 19, p. 115-140, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v19/v19a08.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

MONARCHA, Carlos. A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil - séculos XIX-XX). Uberlândia: EDUFU, 2016.

MORAES, Felipe Tavares. **José Veríssimo (1857-1916), intelectual amazônico: geração de 1870 e a educação do Grão-Pará (1877-1891)**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MORAES FILHO, Evaristo. Realidades e ilusões no Brasil: parlamentarismo e presidencialismo e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1979.

MOREIRA. Thiers, Martins. **Obras completas de Ruy Barbosa**. Reforma do ensino secundário e superior (1882). Tomo I. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1942.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo Saquarema**. HUCITEC. Brasília, 1987.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. As notas de Sílvia Romero e o culturalismo do século XIX. **Revista História da Educação**, v. 12, n. 25, p. 267-302, 2008.

NETO, Carlos Araujo Moreira. Índios na Amazonia: de maioria a minoria (1750-18500). Petrópolis: Vozes, 1988.

NEVES, Fátima M. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 293 f. Tese (Doutorado) – UNESP Assis, São Paulo, 2003.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. 2. ed. São Cristóvão, SE: UFS, 2008.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público no Brasil (1874)**. v. 4. Brasília, DF: Senado Federal: Conselho Editorial, 2003. 376 p. Edições do Senado Federal.

OLIVEIRA, E.; MENEZES, E. **Modernidade Filosófica: Um Projeto, Múltiplos Caminhos**. São Cristóvão, SE: Ed. UFS, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua inglesa (1809-1890)**. Tese (Doutorado em Educação) – História Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**. Uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). São Paulo: UNICAMP, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, 1999.

OLIVEIRA, L. E.; SANTANA, M. V. M.; PEREIRA, D. A. S.; PAIXÃO, F. W., S. **A legislação pombalina e a história do ensino das línguas no Brasil: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Luiz Eduardo Oliveira (Org.). Maceió: EDUFAL, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; SANTOS, José Augusto Batista dos. Rumo à Liberdade de Ensino: o Mito dos Estados Unidos no Brasil Oitocentista (1862-1879). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42911>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PEREIRA, Rosamaria. **A presença inglesa no Brasil e sua influencia nas obras de escritores brasileiros do século XIX**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. 2005.

PONTES, Carlos. **Aureliano Candido Tavares Bastos (1839 – 1875)**. Biblioteca Pedagógica Brasileira. v. 13b. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

PRADO JÚNIOR, C. **Evolução política do Brasil: Colônia e Império**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RAHE, Marta Banducci. **Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”?** Uma investigação sobre os materiais didáticos para as aulas de Línguas Vivas em dois ginásios de Campo Grande, Sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2015.

RIBEIRO, José Querino. **A Memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo: ensaio sobre sua significação e importância**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1943.

RICHARDS, Jack C.; Rodgers, Theodore S. **Abordagens e Métodos no Ensino de Idiomas**. 2. ed. Cambridge, Nova York: Cambridge University Press, 2001.

ROMERO, Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos. **Realidade e ilusões no Brasil: parlamentarismo e presidencialismo e outros ensaios**. Seleção e coordenação Hildon Rocha. Petrópolis: Vozes, 1979. 324 p.

ROMERO, Sílvio. **Parlamentarismo e Presidencialismo na República do Brasil**. [S.I.]: 1893.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. v. 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

SANTANA, Marcle. M.V. **A profissão docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

SANTOS, José Augusto Batista. **Os Estados Unidos como nação-modelo no Brasil oitocentista: o caso da instrução pública (1823-1888)**. 105 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, Elaine Maria. **Dos mestres-escola aos professores de primeiras letras: a institucionalização dos Estudos Menores no Brasil**. Porto Alegre: EDUCON, 2016.

SANTOS, Elaine Maria. **Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, São Crsitóvão, SE, 2017.

SANTOS, Elaine Maria. **Phillipe Maria Motta de Azevedo Corrêa: uma vida a serviço da instrução pública brasileira oitocentista**. Artigo publicado em: História, Políticas, Ética e Epistemologia de área na Formação Docente. Campinas. Pontes Editores, 2019.

SANTOS, Fábio Alves. **Ruy Barbosa. Educação e política**. Um discurso pedagógico no Brasil oitocentista (1180-1885). São Cristóvão, SE: Ed. UFS, 2010.

SANTOS, Laísa Dias. **Propostas educacionais nos discursos de intelectuais da geração 1870: ideias para um Brasil moderno (1870-1889)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. ed. 4. Campinas, 2013.

SAVIANI, Dermeval *et al.* O legado educacional do século XIX. Livro eletrônico. Campinas, S.P. Autores Associados, 2017. Coleção Educação Contemporânea. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=4SIzDwAAQBAJ&pg=PT43&dq=Jos%C3%A9+Liberato+Barroso&hl=pt->

<BR&sa=X&ved=0ahUKEwii9drO3rjdAhVKIpAKHdLPDhcQ6AEILDAB#v=twopage&q=Jos%C3%A9%20Liberato%20Barroso&f=true> . Acesso: 15 jul. 2021.

SCHWARTZMAN, S.; PAIM A. **A Universidade que não houve:** antecedentes da ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparada). [S.I.]: 1976.

SERRÃO. Joaquim Veríssimo. **O Marquês de Pombal.** O homem, o diplomata, o estadista. Lisboa: [S.I.], 1982.

SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária: perspectiva histórica e teórica. v. 94. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas).

SILVA, Waldinei Santos. **Written in Black and White:** o ensino de língua inglesa no Atheneu Sergipense (1870-1877). 201. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, Edgleide. O. C. **A história de educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster:** os métodos de ensino na Escola de primeiras letras sergipana (1825-1875). São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPED**, n. 5, set. 1993.

SOARES, M. B.; M, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2013

SOBRINHO, José Amarante Santos. O latim na literatura brasileira: enfeitar, impressionar, ridicularizar. **Revista A Palo Seco**, Ano 6, n. 6, 2014.

SOËTARD. Michel. **Johann Pestalozzi.** Tradução Martha Aparecida Santana Marcondes; Pedro Marcondes; Gino Ciriello Mazzetto. Recife, 2010.

SOUZA, Cristiane Vitório de. **As leituras pedagógicas de Sílvia Romero.** São Cristóvão: UFS, 2006.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861 – 1873):** concepções a partir do modelo norte-americano. São Cristóvão, SE: UFS, 2012.

SPENCER, Herbert. **De l'éducation intellectuelle, morale et physique.** [S.I.]:1890.

TELES, Thadeu V. S. **O inglês como língua dos negócios:** o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

VARELA, Alex, G. e LOPES, Maria, L. As viagens científicas realizadas pelo naturalista Martim Francisco Ribeiro de Andrada na Capitania de São Paulo (1800-1805). **Revista Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 167. p. 9-36, 2006.

VECHIA, Ariclê, LORENZ, Karl Michael (Org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 – 1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VERNEY, Luís A. **Verdadeiro método de estudar**. Cartas sobre Retórica e Poética. Lisboa; Presença, 1991.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional (1890)**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1971.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo Educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**, [S.I.]: 2006.

VIDOTTI, J.J. **Políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VILLELA, Heloisa de O. S. **O mestre-escola e a professora**. 4. ed. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

XAVIER, Itamaragiba Chaves. **A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente e sua ausência na legislação aprovada (1822-1857)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29 - 44, jun. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

FONTES

ALMANAK. **Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte da Província do Rio de Janeiro para o ano de 1844**. Rio de Janeiro.

ANDRADA. Martim Francisco Ribeiro de. Instituto Histórico e geográfico de Santos. Disponível: https://www.google.com.br/search?q=martim+francisco+ribeiro+de+andrada+pai&tbm=isch&ved=2ahUKEwixi6msisj1AhXtg5UCHaZ9ASgQ2-cCegQIABAA&oq=Marti&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgcIIxDvAxAnMgcIIxDvAxAnMgQIABBDMgQIABBDMgcIABCAxABDMggIABCABBCxAzIICAAQgAQQsQMMy

[BAGAEEMyCAgAEIAEELEDMgsIABCABBCxAxCDAToFCAAQgARQAFj1CmCnHmgAcAB4AIABnQGIAfEFkgEDMC41mAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=u2XtYfHBBu2H1sQPpvuFwAI&bih=625&biw=1366&hl=pt-BR#imgsrc=79KKvxNLS7E8IM](https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia). Acesso: 15/06/2021.

BARBOSA, Ruy de Oliveira. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia> Acesso em: 16 out. 2021.

BARROSO, José Liberato. **Fortaleza nobre**. Resgatando a Fortaleza antiga. Disponível em: https://www.google.com/search?q=jos%C3%A9+liberato+barroso&rlz=1C1GCEA_enBR980BR980&sxsrf=AOaemvKOjgnTyuu8A8KODreOGQnOCkIXwA:1637773546852&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=fRC0xOtPo8iAUM%252CWA72n3JYAvbfPM%252C%252Fg%252F121pqdp0&vet=1&usg=AI4-kQWBjYP7PdSVlgg5yDgiACFwXgJEw&sa=X&ved=2ahUKEwj5oO3zvbH0AhV6pJUCHVuqBxEQ_B16BAg5EAI&bih=624&dpr=1#imgsrc=fRC0xOtPo8iAUM. Acesso em: 14 out. 2021.

BASTOS, Tavares. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/tavares-bastos/biografia> . Acesso em: 14 out. 2021.

OLIVEIRA, Antônio Almeida. **Memória política de Santa Catarina**. Disponível em: http://memoriapolitica.alesec.sc.gov.br/biografia/1299-Antonio_de_Almeida_Oliveira Acesso em: 14 out. 2021.

ROMERO, Sílvia. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/silvio-romero/biografia> Acesso em: 5 jun. 2021.

VERÍSSIMO, José. **Imagem**. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/FBN/biografias/jose_verissimo/index.shtml Acesso: 12 nov. 2021.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1809**. Tipografia Nacional do Rio de Janeiro, 1901.

BRASIL. **Relatório do Ministro do Império Joaquim Vieira da Silva e Souza de 1834** apresentado à Assembleia Legislativa de 1835. Rio de Janeiro. Typ. Nacional, 1835.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1838**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1839.

BRASIL. **Collecção da Legislação Portuguesa**. Lisboa: Typografia Maignense, 1930.

BRASIL. **Fala do trono 1823**. Disponível em:
em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227319>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, v. 1, p. 71. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-norma-pl.html. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Relatório do Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos do ano de 1837**. Apresentado à Assembleia Legislativa na sessão ordinária de 1838. Rio de Janeiro. Typ. Nacional, 1838.

BRASIL. **Relatório do Ministro do Império Francisco Ramiro D'Assis Coelho de 1839**. Apresentado à Assembleia Legislativa na sessão ordinária de 1840. Rio de Janeiro. Typ. Nacional, 1840.

BRASIL. **Relatório do Ministro do Império José Liberato Barroso, do ano de 1864**, apresentado à Assembleia Legislativa na 3ª sessão da 12ª legislatura apresentado no ano de 1865.

BRASIL. **Diário da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, 1823**. Edição: Ed. fac-similar. Disponível em:
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/535162>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Discurso de Ribeiro de Andrada do dia 27 de julho de 1837**. Typografia Imparcial de F. de P. Brito. Rio de Janeiro, 1837.

BRASIL. **Relatório da Assembleia Legislativa Provincial de Sergipe na abertura da sessão de 1853**, pelo exm. Snr. Presidente da província Dr. José Antônio de Oliveira Silva. Typ. Provincial-Sergipe, 1853.

BRASIL. **Relatório com que o Senador Barão de Itaúna passou a administração da Província de São Paulo ao Comendador Antônio Joaquim da Rosa**. Typografia Americana, 1869.

BRASIL. **Relatório apresentado à Assembleia Geral, na segunda sessão da décima quarta legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Paulino José Soares de Souza**. Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1870.

BRASIL. **Relatório do Ministro do Ministério do Império João Alfredo Corrêa de Oliveira do ano de 1870**, apresentado a Assembleia Geral na 3ª sessão da 14ª Legislatura, publicado em 1871.

BRASIL. **Relatório do Ministro do Império Ambrósio Leitão da Cunha de 1885**, apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª seção da vigésima legislatura publicado em 1886.

BRASIL. **Relatório do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos** apresentado ao presidente da República dos Estados do Brasil Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Rio de Janeiro. Typ. Nacional, 1891.

BRASIL. Tese e Dissertação apresentada a Faculdade de Direito do Recife por José Liberato Barroso para o concurso que teve lugar em 1862. Typografia Universal, 1862.