

OLHOS NA AMÉRICA - UMA LEITURA DOS RELATÓRIOS *HIPPEAU*

José Gonçalves Gondra (UERJ)

Recorrente no registro dos viajantes e na historiografia brasileira, a afirmação de que o projeto civilizatório que se tentou implementar no Brasil ao longo do século XIX buscou na Europa suas principais e mais duradouras referências ainda comporta novas reflexões. Embora dispersas por um conjunto expressivo de países, dois deles ocupam lugar privilegiado na construção do referido projeto: a Inglaterra e a França. O primeiro embalava e alimentava a utopia de um mundo em que a indústria exercia um fascínio inigualável ao colocar o homem diante de possibilidades infinitas. O segundo país encantava pelos aspectos culturais em seu sentido mais amplo, sediando os sonhos da “boa” pintura, teatro, música, literatura, culinária e da “boa” moda, por exemplo. Ao adotá-los como modelos buscava-se o afastamento do passado colonial, na tentativa de, com essa estratégia, constituir e integrar o Brasil em uma nova ordem: a dos Estados Nacionais modernos e civilizados. Assim, a Europa era representada como padrão a ser seguido. É nesse sentido que se afirma que os olhos da elite brasileira voltavam-se para a Europa, enquanto seus pés permaneciam fincados nos trópicos. No caso da educação, tal procedimento também é evidenciável¹. Para tanto, basta verificar as viagens dos intelectuais brasileiros, os lugares de estudo dos filhos das elites ou daqueles patrocinados pelo Estado Imperial. O destino era o desembarque nos portos do chamado mundo civilizado, de onde eram trazidos livros, materiais, métodos e, até mesmo, professores para construir o modelo educacional a ser aqui adotado.

Contudo, a grande tendência de representar a Europa como modelo para as intervenções processadas no Brasil Imperial, tomada como regra geral, ocultando, assim, a existência de outros movimentos voltados para civilizar o mundo tropical. Nesse trabalho, na tentativa de aprofundar esse debate, coloco em discussão os relatórios de Celéstin Hippeau², sobretudo o que trata do sistema educacional norte-americano, no qual sugere que, também na Europa, havia focos de insatisfação com o que lá se fazia em termos de matéria educacional, a partir do que promove a defesa do modelo americano. O instigante, nesse caso, é a rapidez de sua circulação e leitura no Brasil, o que me fez indagar se, por seu intermédio, é possível observar a legitimação de uma nova rota para o sonho civilizatório, na medida em que Hippeau constrói a América como novo porto cuja visita deveria se tornar obrigatória para os interessados em um projeto educacional colocado à serviço da nova civilização.

Hippeau, ao longo de sua trajetória de homem das letras, escreve sobre história, literatura e poesia³, sendo ao final, incumbido da responsabilidade de flagrar e registrar o estado da educação em vários países⁴. Nos relatórios, o norte da América é convertido em ícone da modernidade pedagógica, medida, aliás, já adotada por Siljeström (1853)⁵, um dos

¹ Procedimento que, também à época, foi objeto de controvérsias, como deixa claro o Professor Frazão (1864), ao criticar a tentativa de se copiar as medidas educacionais implementadas na França, tida, então, como “*mestra das nações*”, ou ainda “*pharol da civilização moderna*”.

² Trata-se de Celéstin Hippeau, professor honorário da Faculdade de Paris e Secretário do Comitê de Trabalhos Históricos e das Sociedades Científicas que defende o modelo do liberalismo americano e, consequentemente, o modelo escolar em vigor nos EUA.

³ Cf. Hippeau, 1879.

⁴ Cf. Hippeau, 1871, 1872, 1873, 1874a, 1874b, 1875, 1879 e 1881.

⁵ No prefácio para tradução inglesa de sua obra, assinala que escrevera para o público sueco, onde o conhecimento

mestres de Hippeau⁶, autor que afirmava ser os EUA⁷ a única comunidade do mundo que se encontrava preparada para estabelecer a educação popular como um dos pilares fundamentais para a vida social e política, evidências que o levaram a concluir que era particularmente desejável que o sistema de escolas populares da América fosse conhecido e estudado na Europa (Estocolmo, março de 1853).

O sucesso da educação norte-americana é repetidamente afirmado pelo viajante francês ao relatar o estado da educação em países europeus e na América do Sul. Ao tratar da educação na Argentina adverte que o livro fora feito para os leitores da Europa interessados em conhecer o que se fazia na Argentina e para os próprios argentinos que veriam, então, “*com que interesse nós estudamos seus trabalhos e encorajamos seus esforços*”, sublinha que “*as repúblicas da América do Sul me parecem chamadas à grandes destinos. Como o exemplo dos Estados Unidos, elas consideram a difusão das luzes e o desenvolvimento da educação popular como o mais firme apoio a sua constituição democrática*” (1879). Esse procedimento de Hippeau caracteriza uma operação que constrói um programa a ser seguido pelas nações, no qual a América é apresentada como modelo. Trata-se, portanto, de um conjunto de discursos que, no registro preciso do que vê em cada país, termina por defender a americanização como saída para os problemas da liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização dos estabelecimentos educacionais; em todas as modalidades e níveis de ensino.

Hippeau no Brasil

Meu contato com o relatório de Hippeau sobre a educação norte-americana deu-se com a leitura das teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) escritas e sustentadas no século XIX, especialmente a tese do Dr Machado⁸, que faz quatro referências ao autor francês e a seu relatório, e onde, mais que o número de citações, chama a atenção o lugar de autoridade no qual Hippeau é investido ao ser utilizado como epígrafe, lugar em que sintetiza e antecipa as concepções do médico, constituindo-se em indício de que a obra era lida na âmbito da FMRJ e que também legitima o discurso diante da instituição e da banca avaliadora.

Como o médico tivera acesso ao relatório? Era lido em que língua? Que elementos do relatório foram incorporados? Em que consistia o relatório propriamente dito? Esse breve questionário que me levou à procura do referido texto. O primeiro exemplar encontrei na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, escrito em

sobre o que se passava nos Estados Unidos era reduzido, diferente do que supunha ocorrer na Inglaterra, a partir do que acentua que a educação popular nos EUA constituía-se em uma questão da nação e não de poucos filantropos, pensadores e legisladores, fazendo parte da vida nacional, o que, na Europa, segundo ele, até então, tinha produzido resultados mediocres.

⁶ Hippeau também faz referência ao reverendo inglês James Frazer (1867), sendo que não consegui localizar um exemplar dessa obra até a presente data.

⁷ Adoto essa sigla para me referir aos Estados Unidos, embora seu uso não fosse corrente no século XIX.

⁸ Natural de Diamantina, Província de Minas Gerais, filho legítimo de João da Matta Machado e D. Amelia Senhorinha Caldeira da Matta, sustentou sua *these* em 15 de outubro de 1874, tendo sido “*sustentada*” em 15 de dezembro desse mesmo ano na presença de S. M. o Imperador, como encontra-se assinalado na capa, tendo sido “*aprovada com distinção*” e publicada em 1875.

francês. O segundo, no *Diário Oficial do Império do Brasil* (DOIB)⁹, traduzido para a língua portuguesa¹⁰ e, o terceiro em forma de livro¹¹, também traduzido; três formas por meio das quais circulou, foi lido e apropriado.

A versão francesa, em sua 2ª edição, parece ter sido importada, guardando as mesmas características da que circulou na França, valendo destacar o prefácio que Hippeau escreve para essa edição, ocasião em que as críticas à educação local tomam-se mais acentuadas e a desilusão com a guerra entre França e Prússia encontra na educação do povo a explicação, fazendo com que afirme

“A França é o único país onde os cidadãos e pais de família são estranhos a todas as questões relativas à fundação e manutenção das escolas públicas, ao grau de instrução que aí devem receber os seus filhos, à escolha dos livros e métodos, aos cuidados higiênicos, à garantias exigidas dos professores e professoras. Eles descansam com segurança incrível nas luzes e boa vontade dos ministros, reitores e um pequeno número de funcionários. (...) Toda energia seria pouca para combater essa culposa indiferença. (...) Não é Luiz XIV ou qualquer outro imitador do rei-sol, é a França que tem o direito de dizer: O Estado sou eu! (...) Por desgraça, só um país (...) Só nos estados Unidos se pratica o novo direito público que, deslocando a soberania, proclamou que ela reside na universalidade dos cidadãos.”

Como se pode perceber, a questão da instrução vem combinada com a reflexão acerca de aspectos conjunturais, mas também de um projeto para o Estado, radicalizando a defesa de se adotar os EUA como modelo. A versão publicada no DOIB possui características específicas. Primeiramente, vale registrar o caráter do jornal em que circulou, já que se trata do porta-voz do Estado Imperial. Um segundo registro, refere-se à estratégia da publicá-lo tal qual um folhetim, fragmentando-o em dezessete edições, excluindo-se as imagens contidas no original, muito provavelmente em virtude das limitações tipográficas da época. A versão traduzida e publicada em forma de livro é próxima da versão original, pela forma material e preservação do conjunto de seis imagens, eliminando-se da edição brasileira apenas a imagem da capa.

O modelo educacional americano

Dr. Machado (1875), ao iniciar o desenvolvimento do ponto de sua tese associado à cadeira de Higiene, recorre a uma epígrafe de Hippeau¹² extraída do relatório sobre a instrução pública nos Estados Unidos. Cabe registrar, mais uma vez, que esta referência é um indicativo de que o relatório de Celéstin Hippeau circulava no Brasil e que foi lido sob a chancela da ordem médico-higiênica, seja em francês, seja na versão traduzida e publicada no DOIB, em 1871, evidência que remete à

⁹ O “*Diário Oficial do Império do Brasil*” era subscrito para a Corte e para a Cidade de Niterói, impresso na Tipografia Nacional. A subscrição para as Províncias deveriam ser feitas nas Tesourarias da Fazenda, a três mil réis por trimestre, pagos adiantadamente. As assinaturas poderiam ser recebidas no início de qualquer mês, terminando sempre no fim de março, julho, setembro ou dezembro e, nunca, por menos de três meses. Cada número avulso custava 200 réis (Preço e condições referentes ao ano de 1871).

¹⁰ Igual procedimento foi adotado no caso do relatório sobre a educação na Inglaterra, também traduzido e publicado no *Diário Oficial do Império*, entre 8 e 12 de janeiro de 1874.

¹¹ O acesso ao relatório na forma de livro devo à gentileza do Professor Luciano M. Faria Filho.

¹² “*C’est en raison de l’éducation qu’il reçoit ou qu’il se donne qu’un peuple est capable de maîtriser sa destinée, de se gouverner et de se montrer ainsi digne d’être libre, ou qu’il est condamné à manquer d’initiative et à n’avoir d’autre souci que le choix des maîtres qui se disputent l’honneur de penser et d’agir pour lui.*” (Hippeau - *Instruction Publique aux États-Unis*).

necessidade de se conhecer os conteúdos desse relatório. Para tanto, detive-me na versão traduzida e publicada no veículo oficial do Império, indicativa da disposição de difundi-lo e de oficializá-lo.

O DOIB, no ano de 1871, apresenta duas partes distintas: parte oficial e parte não-oficial. Na segunda parte há uma seção intitulada “*Varietades e Exterior*”¹³, na qual o relatório de Hippeau foi publicado, entre 17 de fevereiro e 17 de março, ao longo de 17 edições, conforme consta no anexo 1. A leitura do DOIB permite concluir que o relatório foi publicado na íntegra, inclusive com os apêndices, ao longo de dois meses, mas não diariamente, tendo em vista haver números em que partes do relatório não foram publicadas. De qualquer forma, ao lado desta modalidade de distribuição/circulação, é necessário destacar a rapidez e anonimato de sua tradução. Isto posto, caberia interrogar: Qual o sentido da presença deste discurso no interior do jornal do Estado?

Para responder a esta indagação considere alguns elementos presentes na narrativa do professor francês. Hippeau, ao fazer a apresentação de seu relatório, dirigida ao Ministro da Instrução Pública da França, Sr. Bourbeau, destaca aqueles que o antecederam na tarefa de examinar o que estava ocorrendo nos Estados Unidos em termos educacionais, os procedimentos que adotou na realização de seu trabalho, a decisão de apresentá-lo no formato de livro, a estrutura do mesmo, o modo como examinou o que lhe foi mostrado, os usos previstos e desejados para o seu relatório.

Quanto aos estudos anteriores ao seu, afirma que, depois de ter sido encarregado, havia um ano, pelo Sr. Duruy, antecessor do Sr. Bourbeau, de fazer nos Estados Unidos um estudo aprofundado do ensino primário, secundário e superior, desempenhara essa importante e delicada missão com o zelo de que era capaz. Quanto às condições de trabalho, ressalta que, do mesmo modo como os seus antecedentes, recebera nos numerosos estabelecimentos visitados o mais solícito e lisonjeiro “*agasalho*”: superintendentes, diretores, inspetores, comissários, todos se puseram à disposição para acompanhá-lo por toda a parte e dar-lhe, com a melhor vontade, as mais minuciosas explicações. Extensa lista faria, disse, se tivesse que nomear todas as pessoas que forneceram meios de estudar o que cumpria saber, ou que fizeram chegar-lhe às mãos os numerosos documentos impressos em que podia achar algum esclarecimento útil. No decurso da obra essas pessoas encontrariam os testemunhos de sua gratidão e provas de uma memória reconhecida. Já na introdução faz questão de registrar os primeiros a quem demonstrava gratidão: “*Tive o gosto de encontrar, primeiro em Hartford, depois em Washington, um dos homens que, depois do celebrado Horacio Mann, mais meritorios serviços prestarão ás escolas publicas dos Estados Unidos, o Sr. Henry Barnard, recentemente elevado ao cargo de comissionario geral da educação*”. É, portanto, pelo olhar e pelas informações do Sr. Barnard que Hippeau teve acesso à “realidade” educacional do Mundo Novo, isto é, pelas representações produzidas e selecionadas no âmbito da oficialidade, fato reforçado, em primeiro lugar, por ocupar o posto de primeiro a ser lembrado, já na apresentação do relatório; em segundo lugar, pela comparação do mesmo com o “*celebrado Horacio Mann*”; e, por último, pela insistência no agradecimento: “*As muitas informações que devo a obsequiosidade do Sr. Henry Barnard não podião vir mais a proposito. Guiarão-me nas remotas viagens que ia emprehender apontando-me o que eu*

¹³ É nesta parte que também se localiza uma seção na qual são publicados anúncios, dentre eles os de colégios e aulas particulares. No conjunto, o jornal apresenta quatro páginas

devia achar mais digno de nota.” Há aqui indícios significativos de que o extenso roteiro percorrido pelo francês foi marcado pelo norte-americano, o que, pelo exposto, não ficou restrito apenas à indicação do que ver, mas também ao modo de ver.

Hippeau assinala que o relatório sumário que, depois da sua volta, dirigiu ao ministério de instrução pública acerca da missão desempenhada deveria ser seguido de um trabalho mais extenso e completo, e lhe pareceu que cumpria dar àquele a forma de livro, o que lhe proporcionou imprimir mais ordem e método na exposição de fatos e nas suas reflexões. Além disso, admite que a decisão de transformar o relatório inicial em livro fez com que conseguisse tomá-lo uma obra mais pessoal, assumindo toda responsabilidade que isso acarretava. No que se refere à estrutura, procura situar o leitor, localizando-o nas duas partes do relatório. Na primeira, que segundo Hippeau é a mais considerável, ele coligira tudo o que dizia respeito às escolas públicas, isto é, ao ensino primário, elementar e superior; na segunda dedica-se aos colégios, universidades e escolas especiais, deixando para um apêndice “*assaz extenso*” os documentos oficiais que lhe pareceram mais interessantes, “*ajuntando algumas estampas*” que podiam dar idéia das construções, muitas vezes monumentais, destinadas às escolas de todos os graus. Ao referir-se aos sentimentos que marcaram a sua escrita, assume e explicita não haver dissimulado a admiração que lhe inspirou o espetáculo apresentado por uma grande nação que considerava a educação pública como o primeiro e mais indispensável dever, e que a si mesma impunha os mais pesados sacrifícios para lhe dar uma organização sem igual no mundo, antecipando o tratamento impresso à narrativa: um discurso laudatório e otimista no que se refere ao liberalismo praticado no Mundo Novo.

Ao finalizar sua apresentação, Hippeau tece outros destaques, procurando controlar o arbítrio dos intérpretes, advertindo que tinha esperança de que ninguém considerasse os elogios feitos “*áquella nação*” como crítica indireta à França: “*graças a Deus, o nosso bello paiz pode sustentar comparação com as nações mais florescentes*”, na medida em que compensava brilhantemente, com os dotes que tinha, aqueles que não possuía, motivo suficiente para que se pudesse elogiar as instituições alheias sem parecer que criticava ou rebaixava as de sua terra natal. Para ele, nenhuma vergonha havia em que uma nação admitisse que poderia achar em outras bons exemplos e deles tirar proveito, reconhecendo ainda que o espírito de iniciativa (que na ocasião em que escrevera as “*linhas*” parecia despertar entre os franceses) poderia achar animação no quadro das grandes coisas que estavam se realizando na América, sendo essa “*a mais doce recompensa*” que poderia obter da viagem e do seu relato.

Na apresentação encontram-se registrados elementos que indicam o sentido da tradução e publicação desse relatório por parte do Estado Imperial. A busca pelo modelo civilizado do ponto de vista cultural, político e econômico, muito provavelmente fez perceber, no relatório com as credenciais de um estudo francês, aspectos que mereceriam ser expostos e tomados públicos. Embora o regime político fosse diverso, aproximações no que se refere à idade da nação norte-americana, à crença na razão como condição para fazer emergir um estado forte e a um liberalismo que justifica a ausência do poder do Estado, especialmente nas questões de ordem social, podem ter feito com que se reconhecesse no livro do Sr. Hippeau um guia para alavancar o Brasil ao nível do seu tempo e de incluí-lo no restrito concerto das nações modernas e civilizadas. É, no entanto, na introdução e ao longo do livro que os argumentos pró-América encontram-se fortemente desenvolvidos¹⁴.

¹⁴ No que se refere ao livro como um todo, o anexo 1 ajuda a perceber como o mesmo foi estruturado. Aqui, limitar-me-

Na introdução, Hippeau procura tratar do objeto, natureza e importância da educação pública nos Estados Unidos e suas relações com a constituição política. Para ele, o que dava à organização das escolas públicas dos Estados Unidos um caráter especial era a necessidade francamente reconhecida e proclamada do princípio de afiançar a um povo que ele deve reger seus próprios destinos, o que seria facultado por intermédio da mais ampla e liberal instrução. Neste ponto, para Hippeau, nunca houve dúvida e jamais se cogitou seriamente a questão de ser ou não ser bom e conveniente elevar o nível intelectual das classes que “*o acaso*” colocara nos degraus ínfimos da sociedade. Sustenta tal posição afirmando que nunca publicistas tímidos ou pretensos defensores da fé religiosa se lembraram de examinar em que proporções deveria ser distribuído “*o pão da sciencia*”, considerado, por alguns, como alimento perigoso e só podendo ser aplicado em pequenas doses. Nos Estados Unidos, a religião e a política, concordes com o bom senso, inscreveram no alto de todas as constituições americanas o direito universal à educação e votaram em todos os orçamentos verbas especiais para a criação e manutenção de escolas públicas. Acrescenta que eram os próprios habitantes que se apressavam em ministrar as quantias precisas para a construção das escolas, compra de alfaias e honorários dos mestres e que nenhum imposto nunca tinha achado mais unânime assentimento. Mesmo com a sua elevação de ano para ano, de acordo com as necessidades, os aumentos sucessivos nunca achavam oposição nem protestos da parte dos contribuintes. Para confirmar o nível de consenso atingido nos EUA em torno da importância da educação, Hippeau lembra que durante os cinco desastrosos anos da “*última guerra*”¹⁵, o imposto da instrução fora triplicado. Indica, com isso, que a principal e mais legítima guerra a ser financiada era a guerra contra a ignorância e em favor da escolarização, já que a máxima geralmente adotada era a de que, devendo todo cidadão pôr a serviço do país todos os seus talentos, deveria este, de sua parte, dar aos filhos os meios de obter a maior soma de talentos e aptidões, a fim de que pudessem cumprir o dever de servir mais eficaz e eficientemente aos interesses do Estado.

Nestes termos, procurava consolidar a ligação específica entre o Estado e a iniciativa privada, definida pela confluência do interesse de ambos. No que se refere à causa da educação, Hippeau chama a atenção para as características deste vínculo nos EUA, afirmando que bastaria a iniciativa privada para dar ao ensino popular uma “*larga e pujante*” organização; mas a Constituição norte-americana, vendo na educação pública um grande interesse nacional, teve o cuidado de afiançar ao governo central um direito de proteção e vigilância sobre as escolas, por intermédio de um fundo permanente destinado à conservação das mesmas, pois a idéia que lá prevalecia era a de que a instrução pública deveria estar em conformidade com os “*princípios democráticos*”, tendo por finalidade “*fazer cidadãos*.” Nesta linha, para o relator, o mínimo da educação não poderia estar abaixo da instrução que todo homem deveria possuir para desempenhar os seus deveres para com a sociedade e o Estado, isto é, para, na qualidade de jurado, testemunha ou eleitor, poder oferecer um “*concurso inteligente a tudo o que interessa os negocios municipaes ou nacionaes, enfim, para cumprir convenientemente obrigações impostas áquelle que possui uma porção da soberania nacional*.” Do ponto de vista do funcionamento do Estado, o princípio da descentralização era elevado à condição de princípio estruturante e, nesta direção, o relator afirmava que o *self government* era o princípio de todas as instituições democráticas dos Estados Unidos¹⁶.

ei a trabalhar com os aspectos dispostos na introdução.

¹⁵ Refere-se à Guerra de Secessão norte-americana (1861-1865).

¹⁶ Sendo assim, o Município, o Condado e o Estado seriam os três focos de ação pública e, nestes diferentes níveis,

Após defender a descentralização, Hippeau destacava os que deveriam ser aplicados ao sistema educacional que, segundo ele, encontrava-se organizado, em todos os Estados da União, conforme os princípios gerais de igualdade para ambos os sexos e gratuidade, sendo condição essencial a independência absoluta em que se achavam os Estados entre si e com o governo central¹⁷.

Ao referir-se ao princípio da gratuidade, Hippeau afirma que as escolas eram abertas, gratuitamente, a todas as crianças, de ambos os sexos, de 5 a 18 anos, sendo que as escolas públicas norte-americanas (*commom schools, free schools*) abrangiam aquilo que correspondia ao ensino primário francês, em todos os seus graus, ao das escolas reais da Alemanha, ao ensino secundário especial organizado, havia pouco, em França, e a uma grande parte do ensino dos colégios e liceus. O aluno passava sucessivamente por todos os graus do ensino elementar, o qual compreendia o estudo da leitura, escrita, ortografia, princípios de gramática, cálculo, desenho e música. A escola de gramática (*grammar school*) e a escola superior (*high school*) acrescentava a estes conhecimentos o das línguas antigas, literatura, história, geometria, álgebra, química, física e história natural. Os alunos que percorressem o circuito inteiro desses estudos estaria de posse de uma sólida e completa educação profissional e, ao mesmo tempo, preparado caso aspirasse às profissões liberais e científicas.

O relatório também reconhecia que o sistema educacional trilhava os caminhos da igualdade social, pois não se conhecia na América “*essa iníqua e impolítica divisão do saber, que durante muito tempo foi considerada em França, como uma especie de necessidade social, a qual consistia em dar aos pobres e aos camponeses a instrução primária, geralmente mais restrita, reservando-se para “os privilegiados da fortuna” o ensino secundário e o ensino superior.* Acrescentava que o sistema da América afiançava o benefício da instrução secundária tanto às escolas rurais como às urbanas, e ninguém receava que houvesse crueldade, como diziam, em “*despertar nas almas desejos que lhes não é dado satisfazer*”. Ainda nesta mesma linha, ele afirmava não ignorar nenhuma das razões em que se fundavam “*aqueles prudentes espiritos*” que receavam suscitar ambições perigosas ao elevar-se o nível dos estudos para “*as classes chamadas inferiores da sociedade*”. Todos esses argumentos, continua, eram inaplicáveis aos Estados verdadeiramente democráticos, em que todos deveriam aspirar a tudo, em que havia lugar para todos, em que o fim das instituições políticas era precisamente o de combater, desvanecer e apagar, de todos modos, as desigualdades que os governos autocráticos e monárquicos teriam o interesse em conservar. Neste sentido, defendia o modelo de um ensino dado livremente a todos, de modo que nenhuma porta fosse previamente fechada. Abrindo-se caminho a todas necessidades e aspirações, ninguém ficaria de antemão

fariam movê-la, lembrando que, em geral, os municípios só se sujeitavam ao Estado quando havia um interesse social e, nos outros aspectos que só a eles pertenciam, conservavam-se corpos independentes, não reconhecendo ao Estado o direito de intervir nos interesses puramente municipais.

¹⁷ Para demonstrar a tradição norte-americana neste aspecto, recorre à história: “*Cumpre remontar até 1642, vinte annos depois que os peregrinos, Pilgrims Fathers, desembarcaram do May-Flower, na bahia de Massachussetts, para achar a idéa da fundação das escolas publicas gratuitas. A legislatura do Estado, cinco annos depois, em 1647 (a população dos Estado de Massachussetts, que era naquelle tempo de 21.000 almas, contava em 1860, 1.231.006), estabeleceu uma lei ordenando que cada municipio ou township, contendo cincoenta familias, seria obrigado a manter um mestre, encarregado a ensinar a ler, escrever a todos os meninos da localidade; que cada township que tivesse cem familias; tivesse uma escola de grammatica, cujos alumnos serão preparados, por mestres capazes, para seguirem os estudos universitarios. Impuzerão-se multas aos infractores desta lei, sujeitos a formalidades, que augmentarão com o progresso da população. Todos os Estados seguirão o mesmo exemplo; o circulo dos estudos foi crescendo pouco a pouco até chegar ás vastas proporções que hoje apresenta a organização da educação publica nas diversas partes da união.*” (In: Diário Official do Imperio do Brasil, 1871)

condenado, pela primeira educação, a encerrar-se “*n’um circulo mais ou menos estreito, de que só podera sahir graças a esforços sobrehumanos, ou em consequencia de circunstancias excepcionaes*”.

Para o relator, este era o imenso inconveniente que os estabelecimentos de ensino apresentavam em França: com o nome de escolas profissionais, cursos especiais, ensino secundário especial, recebiam os alunos que não deveriam seguir os cursos dos liceus, pois eram preparados para as profissões comerciais, industriais e agrícolas, ou para certas funções administrativas que não exigiam o bacharelado. Assim, concluídos os “*estudos especiaes*”, ficavam impossibilitados de entrar, em caso de necessidade, no estudo clássico, único que possibilitava o ingresso nas carreiras liberais. Neste sentido, critica uma profissionalização precoce que não habilitasse os alunos a dar continuidade aos seus estudos, atribuindo a este fato “*a pouca solitudine até hoje manifestada pelos paes de familia em fazer com que os filhos se aproveitem desse ensino secundario especial, uma das mais felizes creações do Sr. Duruy, e para o qual a interessante escola de Cluny deve formar mestres.*” Os pais, segundo Hippeau, compreendiam, sem dúvida, que o ensino dos colégios, como encontrava-se organizado, em que tudo se subordinava ao estudo do latim e do grego, e não dava todos os seus frutos senão quando era levado a cabo, não poderia convir a todos os rapazes, mormente aos que não aspiravam ser advogados, nem magistrados, nem médicos, nem professores. Mas os pais também sabiam que ao desistir dos benefícios da educação clássica para seus filhos, “*collocão-n’os n’um estado real de inferioridade em relação aos allumnos dos collegios e lyceus*”, finaliza. Tal modelo encontrava sua antítese na idolatrada América.

Na América, o quadro era outro, pois “*lá os allumnos que saem das grammar schools e das high schools*” podiam entrar naturalmente nos colégios que, abertos só para os rapazes de 16 a 17 anos, correspondiam às classes separadas de “*rethorica e de philosophia*” existentes na França. Deste modo, os jovens ingressavam nas melhores disposições para fazer rápido progresso e não eram como os alunos dos liceus franceses, “*estafados e descorçoados com 6 ou 7 annos consagrados ao estudo das grammaticas latina e grega, à composição dos themas e versos latinos*”¹⁸. O liberalismo americano, portanto, segundo as representações construídas e disseminadas pelo relatório, não comportava um sistema de ensino dual. As escolas e o próprio sistema assegurariam igualdade de condições para afortunados e desafortunados, de modo que no interior da organização escolar os talentos individuais pudessem se manifestar e ser reconhecidos. Qualquer diferença não poderia ser creditada à existência de um sistema iníquo e dual, mas fundamentalmente às capacidades e aptidões do sujeito. É este, portanto, o tipo de escola que o relatório quer instituir fora do território americano, ao erigi-lo como modelo que recorta o desempenho dos indivíduos pela escola, hiperdimensionando deste modo o seu lugar, revestindo-a de uma dimensão quase mágica, na qual os pertencimentos históricos dos sujeitos seriam dissolvidos ao extrai-los da sua cultura. Com isto, fabricava-se o mito da proclamada igualdade escolar em um modelo de sociedade que cria e reproduz afortunados e desafortunados.

¹⁸ Na América, os estudantes, em nível secundário, eram exercitados no trabalho de tradução dos principais escritores nas duas línguas, fazendo com que tivessem maior proveito nos estudos literários, filosóficos e científicos, visto que os escolhiam livremente, com um fim determinado e com a intenção de os acabar nas faculdades que se seguiam ao ensino dos colégios, como estes seguem às escolas públicas

A crítica ao modelo francês não se esgota no aspecto do funcionamento e da estrutura, para o que Hippeau oferecia o modelo americano como alternativa e solução. Para ele, não bastaria adotar uma melhor divisão dos estudos para que a França promovesse uma reforma significativa no sistema de ensino. Cumpria, também, trabalhar fortemente para melhorar os cômodos, a saúde e a moralidade dos meninos, suprimindo os internatos, “*essa triste mistura de claustro e quartel, que infelizmente são em França o regimen ordinario, em quanto que nos Estados Unidos só existem por excepção.*” Ao lado da reforma na estrutura e funcionamento do sistema de ensino, ele coloca o problema da arquitetura, da saúde e da moralidade dos estudantes, elementos muito caros à racionalidade médica, o que pode também funcionar como um indicador do porquê da seleção deste texto como material de leitura nos cursos médicos no Brasil e sua tradução e publicação pelo Estado Imperial, apesar das críticas dirigidas ao regime monárquico

A defesa do modelo americano ainda destaca, na introdução ao relatório, o vigor do princípio da liberdade de ensino, do financiamento público¹⁹ e da estrutura do ensino superior²⁰. Além disto, sublinha um aspecto da história da organização do sistema educacional americano, assinalando que os americanos aplicaram os seus primeiros cuidados à organização das escolas onde se deveria dar útil ensino a todos. Após ter cumprido esse primeiro dever, de um modo “*verdadeiramente grandioso e magistral*”, eles estavam empregando o mesmo ardor para criar ou aperfeiçoar estabelecimentos dedicados ao ensino superior, de que só se aproveitavam aqueles que tivessem de ocupar, na sociedade ou no Estado, as “*posições elevadas a que todos poderiam aspirar*”. No que se refere à organização do ensino superior, ressalta que tais iniciativas estavam sendo desenvolvidas sob o patrocínio da iniciativa privada:

“Se esses collegios, universidades, academias, fundados e sustentados por associações particulares ou corporações religiosas, esplendidamente dotados pela munificencia de missionarios beneficentes ainda não se podem comparar, no tocante à força dos estudos, com as grandes universidades da França, Inglaterra e Allemanha; os recursos imensos que possuem, os poderosos instrumentos de trabalho postos á sua disposição, os esforços que fazem nascer o louvavel desejo de não ser sobrepujados neste ponto pelas outras nações, não podem deixar de produzir, em proximo futuro, os melhores resultados.” (1871)

O sucesso da empresa educacional americana, no que se refere ao ensino superior, também é anunciado, o que se dava pelo esforço e interesse da iniciativa privada (particulares e religiosas). Ao concluir sua apresentação, remete o leitor à estrutura do restante do relatório, assinalando que a “*summaria exposição de todo o ensino publico*” o levava naturalmente a dividir em duas partes o relatório, sendo que na primeira trataria das escolas públicas e na segunda dos colégios, do ensino superior e das escolas especiais, reunindo em um apêndice os documentos oficiais, os regulamentos de estudo e os pormenores estatísticos para serem cotejados com as apreciações que fazia.

No corpo do relatório, detalha os elementos dispostos na introdução e na conclusão. Neste último item, resgata o que procurou mostrar ao longo da obra, destacando a questão do financiamento público e privado na instalação e manutenção do

¹⁹ “Os americanos applicão à fundação e conservação dellas quantias consideraveis, e é certo que nenhuma nação do mundo possui um systema de estudos mais solidamente constituido e mais largamente retribuido” (Hippeau, 1871)

²⁰ “Com os cursos de theologia, sciencias, letras, direito, medicina, escolas especiaes para o ensino de agricultura, artes mecanicas, bellas artes, engenharia civil e militar, assim como a escola naval de Annapolis e a escola militar de Westpoint voltadas para a formação de officiais da marinha e do exército”. (Hippeau, 1871)

sistema de educação pública, as origens das universidades norte-americanas, os EUA como nação modelo, os feitos educacionais, os indicadores de civilidade²¹ (leitura de jornais e outras práticas de leitura e obras lidas: leituras públicas e *meetings*, leitura de obras políticas, livros de história, viagens e tratados científicos), de participação política (o voto universal), a questão metodológica, o poder da iniciativa particular e a descentralização do poder.

Dentre outros usos a que esse relatório pode ter sido submetido, desenvolvo aqui uma reflexão acerca da apropriação deste relatório pelo médico-higienista brasileiro, Dr. Machado (1875), de modo a refletir sobre a presença da epígrafe de Hippéau em sua tese. Como síntese, captura do leitor e autoridade, a epígrafe selecionada busca acentuar a relação de causalidade entre educação e o destino de um povo; qual seja, na perspectiva do francês, era o tipo de educação que determinava a capacidade de um povo se governar e de ser capaz de dominar ou não o seu destino. Reaparece nestes termos a representação iluminista acerca do poder da educação, no caso, a educação escolar, na variante de que ela “tudo pode”. Essa defesa, ocorre de modo articulado com o projeto de Estado, como se evidencia no discurso do viajante francês e do médico brasileiro. Este último aponta para uma ordem descentralizada e republicana assemelhada ao modelo defendido pelo francês.

Note-se que estamos nos anos 70 do século XIX, período em que se verifica, no Brasil, o crescimento de um movimento identificado com postulados republicanos, um suposto declínio do monarca e das instituições legitimadas pela monarquia²². Período que segundo os termos de Vianna (1925), corresponde ao “*ocaso do Império*”, o qual teria sido principiado em 1868, com a ascensão do gabinete conservador (Itaboraí) e, cujo término, se deu com a destituição do gabinete liberal (Ouro Preto), seguida da queda do segundo reinado (1889). Período que recobre um conjunto de questões que colaboraram para acentuar o processo de fragilização da Monarquia como, por exemplo, a questão do trabalho escravo, do movimento republicano, do federalismo, do militarismo, a chamada questão religiosa e a divulgação e receptividade do pensamento positivista, para indicar aqueles que expressiva historiografia²³ considera como os mais relevantes. Motivações interligadas que terminaram por produzir condições para a emergência de um clima favorável à propaganda anti-monárquica, bem como à sua receptividade²⁴, apesar das freqüentes oscilações dos gabinetes ministeriais ou “*rotação caprichosa dos governos*” (Holanda, 1977, p. 9), e da direção que cada novo gabinete procurava imprimir ao governo do Estado.

Do ponto de vista educacional, a “*pouco lisonjeira situação da instrução pública*”²⁵ no período imperial transformou este tema em uma das questões que, associadas às demais, contribuiu para agudizar a crise da Monarquia. A

²¹ Em nota de rodapé, conta um que um dia, andando pelas ruas de Nova Iorque, aproximou-se de uma pobre velha que lia um livro, ao mesmo tempo em que vendia objetos de pequeno valor. Chegando mais perto, reconheceu que o livro que a pobre velha tinha em mãos era uma “*colleção de Longfellow*”, fato que sustentava a tese da disseminação indiferenciada dos hábitos de leitura na jovem nação americana.

²² Para Schwarcz (1998), este é o período em que se inicia a fase de maior popularidade do monarca.

²³ Cf. Carvalho (1996), Fausto (1996), Holanda (1977), Iglésias (1995), Mattos (1994) e Vianna (1925).

²⁴ Para Holanda (1977), a rotação dos gabinetes constituía-se em uma estratégia do Imperador visando assegurar a estabilidade do regime, fazendo-o “animar ora esta, ora aquela opinião, ao sabor das circunstâncias, sem se deixar envolver por nenhuma”. Este procedimento faz emergir algumas contradições que, segundo este autor, o Imperador “não quer ver, sobretudo não gosta que outros o vejam”. Assim sendo, D. Pedro II insiste na sua difícil jardinagem, aparando galhos que sobressaem demais, podando frondosidades incômodas, ou impedindo que se alastrem ervas daninhas, metaforiza Holanda (1977, p. 16). O exercício do poder como uma jardinagem é que explicaria a rotação caprichosa dos governos, aspecto que auxiliaria no enfraquecimento do regime, mais do que na sua estabilização.

²⁵ Cf. Haidar (1971, p. 81)

chaga da ignorância, fruto de um sistema de educação nacional representado como insuficiente, inadequado e ineficaz, também passou a ser considerada como um dos produtos do trono. No que se refere ao Dr. Machado (1875), ele não dissocia o diagnóstico negativo da educação imperial das características do regime político por ela responsável. Assim, na defesa da educação popular que promove, encontra-se inscrita uma aguda crítica à educação posta em prática até então. A contraface de suas propostas exhibe um sistema educacional pouco desenvolvido e restrito às camadas mais favorecidas da sociedade. Para o médico, a aristocracia do regime era traduzida na aristocratização da educação erigida e administrada sob as direções do governo central.

Vale registrar que a campanha antimonarquista orquestrada a partir de ângulos diferenciados fez com que posições liberais e republicana, em alguns momentos, encontrassem eco no interior do próprio governo²⁶, sendo a publicação do relatório de Hippeau, em 1871, na páginas oficiais do jornal do Estado um provável indicador de que, na busca de estabilidade do regime, esta pode ter sido uma das operações realizada ou, ao menos, autorizada pelo “jardineiro” do poder e seus auxiliares objetivando, na questão educacional, apropriar-se de teses tidas como mais populares e, deste modo, tornar possível a longevidade do próprio Império. Enfim, seja pela inspiração nas repúblicas modernas, seja pela crença na sensibilidade pedagógica de nosso monarca, o fato é que permanece presente o discurso que ressalta o poder da educação popular. Com isso, ouvem-se ecos de um projeto educacional marcadamente republicano, que sugere outros desdobramentos. No encerramento, em uma espécie de expansão da epígrafe de Hippeau, o Dr. Machado realiza uma verdadeira exortação, na qual aponta para a inevitabilidade da educação popular:

“Com effeito: está na consciencia de todos que é impossivel fazer parar a onda popular; o estandarte da civilização moderna traz inscripto o sublime apophthegma - liberdade, egualdade e fraternidade, - e o povo é de facto o soberano (...). Se é assim, convém que o povo se habilite a assumir a direcção de seus sagrados interesses e aprenda a dirigi-los convenientemente. É urgente que o povo se eduque, já que hoje, proclamada a sua maioridade, pela força das circunstancias, não pôde mais se entregar em mãos alheias, dormindo o somno da indifferença. A educação popular é pois uma necessidade palpitante (...).” (1875)

Com isso o médico indica estar percorrendo o roteiro tal qual proposto por Hippeau, abordando questões relacionadas à gratuidade, secularização, obrigatoriedade e higienização. Por exemplo, no que se refere ao tema da obrigatoriedade ele ressalta que problema da completa generalização da instrução prendia-se à questão do ensino obrigatório²⁷, advertindo que caberia ao Estado tornar obrigatória a instrução primária que, para ele, não era o que comumente se conhecia como “primeiras letras. A educação primária, em sua ótica, compreenderia “todos os conhecimentos necessários ao cidadão de um Estado livre, qualquer que seja para o futuro a sua profissão ou posição social”. Incluía nessa defesa também a educação feminina, discutindo alguns preconceitos que encontravam-se estabilizados à época, tais como a

²⁶ Cf. Holanda (1977).

²⁷ A obrigatoriedade do ensino constituiu-se em uma questão polêmica pondo, de um lado, aqueles que defendiam o indivíduo contra uma intromissão indevida do Estado na esfera das decisões privadas; de outro, encontravam-se aqueles que viam no ato de obrigatoriedade a possibilidade de instruir e civilizar. Tal polêmica também foi registrada pelo Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, ao discutir o problema da Instrução Primária. (Cf. Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1879).

inferioridade intelectual da mulher, a inaptidão para os exercícios físicos e a inutilidade da sua instrução. Em síntese, o que deseja o Dr. Machado no que se refere à educação feminina? O que deseja é que se lhe proporcionassem meios de optar livremente para esta ou aquela missão, e que se não a obrigasse a ser forçosamente mãe de família se não quizesse “gastar a sua vida inútil e ingloriamente; e que sobretudo não se limite arbitrariamente a actividade phisica, moral e intellectual da mulher.” (1875)

Aqui, ao remeter-se diretamente ao problema da educação feminina, é possível perceber que esse médico invoca, de modo incontestado, a tríplice aliança ou a trindade pedagógica como um roteiro que deveria ordenar a educação popular, masculina e feminina.

Finalmente, a leitura dos relatórios de Hippeau permite problematizar a hipótese da transplantação exclusiva do modelo europeu para o Brasil oitocentista, como também possibilita trabalhar com a hipótese de que associada ao rigor, detalhamento e exatidão do discurso dos relatórios, neles encontra-se constituído um efetivo programa para a educação escolar. No caso do conjunto dos relatórios de Hippeau tal programa é decalcado do modelo americano, base adotada para se julgar os países examinados, funcionando como um jogo discursivo que busca modelar os demais à semelhança da América, representado como palco de realizações espetaculares na área da educação, espetáculo traduzível nos cinco eixos tomados como fundamento e signo do progresso e da modernidade pedagógica (liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização), núcleo, portanto, de uma nova civilização que se desejava construir, legitimar e difundir; a nova civilização norte-americana.

Bibliografia

- BRASIL, *Relatório do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império* (Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho). Rio de Janeiro: Typografia Oficial, 1878.
- FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da roça*. Rio de Janeiro: Typographia Paula Brito, 1864.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: A elite política imperial e Teatro de sombras: A política imperial*. Rio de Janeiro: EDUFRRJ/Relume Dumará, 1996.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP/FDE, 1996.
- HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.
- HIPPEAU, Celéstin. *A instrução pública nos Estados Unidos – Escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiaes*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.
- _____. *A instrução pública nos Estados Unidos – Escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiaes*. *Diário Oficial do Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.
- _____. *L'Instruction publique aux États-Unis*. 2 edição. Paris: Didier, 1872.
- _____. *L'Instruction publique en Allemagne*. Paris: Didier, 1873.
- _____. *L'Instruction publique en Angleterre*. Paris: Didier, 1874.
- _____. *A instrução pública na Inglaterra*. *Diário Oficial do Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro: Tipographia Nacional, 1874.
- _____. *L'Instruction publique en Italie*. Paris: Didier, 1875.
- _____. *L'Instruction publique en Russie*. Paris: Didier, 1878.
- _____. *L'Instruction publique dans l'Amérique du Sud (République Argentine) – Einsegnement primaire einsegnement secondaire, einsegnement superieur*. Paris: Didier, 1879.
- _____. *L'Instruction publique en France pendant la révolution, discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Pomme Le Pelletier, Saint-Fargeau, Calès, Lakand, Daunou et Fourcroy,e....* Paris: Didier, 1881.
- HOLANDA, Sergio Buarque. *O Brasil monárquico - Do Império à República*. Tomo II - Vol. 5. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.
- .IGLÉSIAS, Francisco. *Trajectoria política do Brasil (1500-1964)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MACHADO, João da Matta. *Educação physica, moral e intellectual da mocidade no Rio de Janeiro e da sua influencia sobre a saúde*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger, 1875.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema - A formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: Access, 1994.
- SILJESTRÖM, Per Adam. *The educational institution of the United States, their character and organization*. Traduction from the Swedish by Frederic Rowan. London: John Chapman, 1853.
- SCHWARCZ, Lilian M. *As barbas do Imperador - Dom Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIANNA, Oliveira. *Occaso do Imperio*. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

ANEXO 1 – O Relatório de Hippeau na Imprensa Oficial (1871)

Primeira Parte	
Data	Conteúdo
17/02	Apresentação, Introdução Capítulo I – Escolas Públicas
18/02	Capítulo II – Administração das escolas, Capítulo III – Classificação das escolas, Capítulo IV – Ensino Primário
19/02	Capítulo V – Lições de Coisas, Capítulo VI – Escolas de gramática, escolas superiores e academias
21/02	Capítulo VII – Ensino superior do Sexo feminino
23/02	Capítulo VIII – Co-educação dos sexos
24/02	Capítulo IX – Escolas para meninos de cor, Capítulo X – A instrução obrigatória, Capítulo XI – Posição social de professores e professoras
25/02	Capítulo XII – Aprovação geral da educação pública nos Estados Unidos
Segunda Parte	
Data	Conteúdo
26/02	Colégios, Universidades e Escolas Especiais
03/03	Capítulo I – Colégios e Universidade de Harvard e Yale
04/03	Capítulo II – Colégio de New York, da Cidade, de Columbia, Universidade de Direito e Medicina, Escola de Minas, Universidade da Cidade de New York
08/03	Capítulo III – Colégio Darmouth, Universidade de La Fayette, Universidade de Michigan, Capítulo IV – Colégio Cornell, Universidade de Ithaca
09/03	Capítulo V – Escolas de Agricultura e de Indústria. Instituto tecnológico de Boston. Colégio agrícola de Hamhrest. Escola científica de Sheffield. Escola agrícola da Pensylvania. Colégio agrícola de Michigan
10/03	Conclusão
12/03	Apêndice – Relação dos vencimentos dos superintendentes, professores e professoras nas principais cidades dos Estados Unidos.
14/03	Apêndice – Programa das escolas públicas de Boston, New-Bedford, das escolas de Chicago e da escola normal de Saint Louis.
15/03	Apêndice – Colégios, Universidades e Escolas Especiais – Programa do Colégio Harvard e Universidade de Cambridge
17/03	Apêndice – Quadro sumário dos estabelecimentos de instrução pública nos 37 Estados e 11 territórios dos Estados Unidos e Distritos de Columbia