

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**LUIS HENRIQUE DE FREITAS CALABRESI**

**A EDUCAÇÃO EM DOIS IMPÉRIOS: UM ESTUDO DA OBRA DE  
MACHADO DE ASSIS E DE DOSTOIÉVSKI**

**São Carlos  
Maio de 2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**LUIS HENRIQUE DE FREITAS CALABRESI**

**A EDUCAÇÃO EM DOIS IMPÉRIOS: UM ESTUDO DA OBRA DE**  
**MACHADO DE ASSIS E DE DOSTOIÉVSKI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Bittar

**São Carlos**  
**Maio de 2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C141ei Calabresi, Luis Henrique de Freitas.  
A educação em dois impérios : um estudo da obra de Machado de Assis e de Dostoiévski / Luis Henrique de Freitas Calabresi. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
216 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação. 2. Educação - história. 3. Literatura. 4. Brasil. 5. Rússia. I. Título.

CDD: 370 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Luís Henrique de Freitas Calabresi  
São Carlos 21/02/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Bittar

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roseli Esquerdo Lopes

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior

Prof. Dr. Marcos Antônio Gigante

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos

*Marisa Bittar.*

*Roseli Esquerdo Lopes*

*Marcos Antônio Gigante*

*Ademir Valdir dos Santos*

Para Luciana, meu amor e minha luz

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Marisa Bittar, por todo o apoio, valiosas orientações, encorajamento e, acima de tudo, por acreditar em mim. Sua atuação como educadora e sua presença amiga foram decisivas em minha formação. Não tenho palavras para expressar minha gratidão e minha profunda admiração.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Roseli Esquerdo Lopes e ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr., membros da banca de meu exame de qualificação e de defesa de doutorado. Sou muito grato por todo o apoio e zelo acadêmico demonstrados durante estes exames e ao longo de vários anos de minha formação na UFSCar.

Aos Professores Drs. Marcos Antônio Gigante e Ademir Valdir dos Santos, que compuseram a banca de meu exame de defesa de doutorado. Sou muito grato pela leitura cuidadosa que fizeram de meu texto e por suas preciosas intervenções.

À minha esposa Luciana Lopes Calabresi que esteve ao meu lado ao longo destes anos de pesquisa, encorajando-me, compreendendo minhas dificuldades e fazendo enormes sacrifícios por mim. Sou eternamente grato por seu amor e companheirismo.

À minha família, especialmente Deucélia de Freitas Calabresi, Ana Flávia de Freitas Calabresi e Marcos Felipe de Freitas Calabresi, por todo o amor, apoio, compreensão e amizade verdadeiras.

Ao amigo e colega de turma de doutorado, Renato Crioni, pelas conversas sobre nossas pesquisas e sobre temas comuns à nossa etapa atual de formação acadêmica, como também pelo precioso auxílio na localização, em conjunto com sua esposa, de uma fonte muito importante para minha tese.

A Deus, cuja graça deu-me forças para completar mais uma etapa acadêmica.

“[...] no one can ever believe this Narrative, in the reading, more than I believed it in the writing.”

Charles Dickens

## RESUMO

Este estudo tem como finalidade analisar a existência de elementos educacionais em comum entre o Brasil e a Rússia durante o século XIX por meio da leitura de obras literárias de Machado de Assis e de Fiódor Dostoiévski. Também foram utilizadas como fontes produções da área de História, em caráter mais amplo, e de História da Educação, especificamente, referentes a estes países e a este período, como também foram incluídas obras da área de crítica literária que contribuem para a elucidação de mediações de contexto histórico dos textos literários dos dois autores selecionados. Foram encontrados diversos pontos em comum na educação do Brasil e da Rússia no século XIX, como, por exemplo, um forte caráter elitista das instituições escolares, um vínculo entre formação educacional e prestígio social, e visões críticas por parte de Machado de Assis e de Fiódor Dostoiévski acerca da entrada intensa de ideias e modelos europeus no Brasil e na Rússia deste período, dentre os quais destacamos as vertentes educacionais. A educação sistematizada, trazida da Europa para o Brasil e para a Rússia, constituía elementos contraditórios nestes países, pois ao passo que as iniciativas de escolarização formal eram necessárias à modernização destas sociedades, havia uma série de distorções e incompatibilidades sociais decorrentes de sua adoção. Os dois autores literários selecionados sustentaram posicionamentos semelhantes em relação a esta problemática, centrados na crítica ao uso de modelos educacionais europeus em seus países.

**Palavras-chave:** Brasil; Rússia; História da Educação; Literatura.

## **ABSTRACT**

This study aims at analyzing the existence of educational elements in common between Brazil and Russia during the 19th century through the reading of literary works by Machado de Assis and Fyodor Dostoevsky. Research publications in the area of History, in broader terms, and in the area of the History of Education, specifically, concerning these two countries and this period were used, as well as the literary criticism which can contribute to clarify historical connections in the literary works by our selected authors. Many aspects in common were found in the Brazilian and the Russian education in the 19th century, such as, for example, the educational institutions' strong elitist emphasis, a connection between higher education and social prestige, and a critical perspective by Machado de Assis and Fyodor Dostoevsky towards the intense influx of European ideas and models in Brazil and in Russia in this period, among which we emphasize the educational aspects. Systematic education, brought from Europe to Brazil and Russia, were contradictory elements in these two countries. On the one hand the schooling initiatives were necessary to the modernizing processes in these societies. On the other hand, there was a series of social distortions and incompatibilities resulting from their adoption. Both of our selected authors maintained similar stances regarding this subject, focusing on criticism towards the adoption of European educational models in their countries.

**Keywords:** Brazil; Russia; History of Education; Literature

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. O Panorama Histórico da Rússia no século XIX</b> .....	14
1.1. Ascensão e consolidação do poder da nobreza.....	23
1.1.1. Considerações acerca dos camponeses.....	31
1.1.2. Críticas à servidão.....	39
1.1.3. Desagregação da servidão e seus desdobramentos.....	46
1.2. O Panorama Educacional da Rússia nos séculos XVIII e XIX.....	53
1.2.1. Características da educação russa no século XIX.....	65
1.2.2. O diletantismo como característica essencial da educação russa no século XIX.....	97
1.2.3. A ascensão de Dimítri Tolstói.....	100
<b>2. O Panorama histórico do Brasil no século XIX</b> .....	112
2.1. O Panorama Educacional do Brasil no século XIX.....	136
2.1.1. Considerações sobre a entrada de idéias europeias no Brasil.....	161
<b>3. A educação na obra de Dostoiévski</b> .....	165
3.1. Fiódor Mikhailóvitch Dostoiévski.....	165
3.1.1. Tema em comum.....	169
3.1.2. A educação no romance <i>Os Irmãos Karamázovi</i> .....	173
<b>4. A educação na obra de Machado de Assis</b> .....	188
4.1. Joaquim Maria Machado de Assis.....	188
4.1.1. Tema em comum.....	190
4.1.2. A educação no romance <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> .....	197
<b>Considerações Finais</b> .....	205
<b>Referências</b> .....	210

## Introdução

Desde a infância sou muito interessado por Literatura, e, ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, e cursar as disciplinas da área de Fundamentos da Educação, tive meu interesse despertado pelas relações entre Literatura e História da Educação. Comecei então a pensar na possibilidade de utilizar textos literários para o estudo de questões históricas. Nesta época, deparei-me com um trecho de uma correspondência de Friedrich Engels, em que ele, ao analisar características do romance realista *Comédie Humaine* de Balzac, afirma que:

E em torno desta imagem central, o autor tece uma história completa da sociedade francesa, com a qual, mesmo em pormenores econômicos (como, por exemplo, a distribuição da propriedade real e privada após a Revolução Francesa), aprendi mais do que com todos os historiadores, economistas e estatísticos profissionais do período.<sup>1</sup>

Este excerto afirma que o estudo de obras literárias pode trazer muitas contribuições à compreensão de elementos históricos, filosóficos e sociológicos de uma determinada sociedade, em um tempo determinado.

O historiador marxista italiano Mario Alighiero Manacorda, em sua obra *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, elabora uma afirmação semelhante a este respeito. Em relação ao uso de fontes nesta obra mencionada, este autor afirma que teve como objetivo percorrer diversos séculos da educação ocidental por meio de uma análise de textos. Ao buscar compreender as questões especificamente educacionais sempre em suas relações com as contradições do real, Manacorda faz uma importante consideração acerca do grande potencial dos textos literários para a pesquisa histórica: “neste sentido, a literatura (a saber, a literatura dos literatos), mais do que a literatura dos pedagogos, pode fazer reviver as relações reais e as opiniões generalizadas.”<sup>2</sup>

A partir deste trecho de correspondência de Engels, desta citação de Manacorda e de uma conversa com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar – que foi minha orientadora de iniciação científica, de mestrado e é, atualmente, de doutorado – na qual foi indicada a

---

<sup>1</sup> ENGELS, Friedrich, MARX, Karl. *Sobre literatura e arte*. Global Editora: São Paulo, 1986. p. 71

<sup>2</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7

possibilidade do diálogo entre estas duas áreas do conhecimento, adotei a premissa segundo a qual a Literatura pode ser utilizada na investigação de questões da História da Educação.

Ainda na graduação, na modalidade de iniciação científica, iniciei meus estudos dentro desta temática. No curso de mestrado, estudei a formação da elite brasileira do século XIX por meio de romances de Machado de Assis,<sup>3</sup> autor cuja obra apresenta um grande potencial para o estudo de questões relacionadas ao Brasil de seu tempo, e por quem tenho uma grande predileção. Logo no início do curso de mestrado, percebi que havia diversas maneiras de articular Literatura e História em pesquisas acadêmicas. Com base na leitura de uma série de trabalhos dedicados a esta interface,<sup>4</sup> e levando em consideração as características de meu objeto de pesquisa – a formação superior da elite –, optei por uma abordagem da História Social, que toma o texto literário como fonte, como documento histórico, e realiza um entrecruzamento desta fonte com outros documentos pertinentes da historiografia.<sup>5</sup>

Após a conclusão do curso de mestrado, fui tomado pela surpresa ao me deparar com uma passagem do romance *Os Irmãos Karamázovi*, de Dostoiévski, publicado em 1880, na qual Aliócha, o mais jovem dos irmãos que dão nome a esta obra, está conversando com um jovem estudante russo, chamado Kólia:

- Ah! Sorri por uma razão bem diversa. Fique sabendo: li uma recente opinião de um estrangeiro, um alemão que vivia na Rússia, a respeito da juventude estudantil de hoje: “se mostrardes a um estudante russo”, escreveu

<sup>3</sup> CALABRESI, Luís Henrique de Freitas. *A formação superior em Direito na obra de Machado de Assis*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2009.

<sup>4</sup> Sobre estudos que relacionam Literatura e História, especificamente, neste caso, a obra de Machado de Assis, ver:

PEREIRA, Astrojildo. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.;

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.;

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.;

GLEDSON, John. *Machado de Assis - impostura e realismo: uma reinterpretação de Dom Casmurro*. Tradução Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.;

CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (orgs.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

<sup>5</sup> CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (orgs.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

ele, “uma carta do firmamento, a respeito da qual não tinha ele até então nenhuma ideia, ele vo-la devolverá no dia seguinte com correções.” Conhecimentos nulos e uma presunção sem limites, eis o que queria dizer o alemão a respeito do estudante russo.<sup>6</sup>

A menção da opinião deste personagem literário alemão lembrou-me diretamente as observações de Ina von Binzer, preceptora alemã que viveu no Brasil entre os anos de 1881 a 1883, sobre os estudantes brasileiros da Faculdade de Direito de São Paulo:

Os brasileiros dão ótimos advogados, podendo dessa maneira aproveitar seu talento declamatório. Dão a vida por falar, mesmo quando é para não dizer nada. Com a eloquência que esbanjam num único discurso, poder-se-iam compor facilmente dez em nossa terra; embora não possuam verdadeira eloquência nem marcada personalidade, falando todos com a mesma cadência tradicional usada em toda e qualquer circunstância. Tudo é exterior, tudo é gesticulação e meia cultura. O fraseado pomposo, a eloquência enfática já são por si só falsos e teatrais; mas se você tirar a prova real, se indagar sobre qualquer assunto, não se revelam capazes de fornecer a informação desejada. [...] Alguns dão opinião sobre línguas estrangeiras, mas não sabem explicar nenhuma regra da sua própria. [...] Não se encontra profundidade em parte alguma [...]<sup>7</sup>

Podemos observar, nestes dois excertos, que no mesmo período histórico, uma educadora alemã, no Brasil, e um personagem de ficção alemão, criado por Dostoiévski, emitem opiniões muito semelhantes sobre os estudantes brasileiros e russos, respectivamente. Ambos fazem referência à presunção, ostentação intelectual e conhecimentos vazios, desprovidos de sustentação interna, elementos que Machado de Assis expôs de modo magistral na voz de seu personagem Brás Cubas, em um excerto em que este faz comentários sobre seus estudos de filosofia a Universidade de Coimbra:

Não digo que a Universidade não me tivesse ensinado alguma; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto. Tratei-a como tratei o latim; embolsei três versos de Virgílio, dous de Horácio, uma dúzia de locuções morais e políticas, para as despesas da conversação. Tratei-os como tratei a história da jurisprudência. Colhi de todas as cousas a fraseologia, a casca, a ornamentação [...]<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os Irmãos Karamázovi. Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 930

<sup>7</sup> BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 95

<sup>8</sup> ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 64

Profundamente intrigado diante destes indícios iniciais, formulei minha primeira indagação: haveria questões em comum relativas à História da Educação no Brasil e na Rússia, além das expostas acima?

Para começar a responder a esta questão, fiz um levantamento inicial da História da Rússia e de seus elementos educacionais do século XIX com a finalidade de cotejá-los com os aspectos histórico-educacionais brasileiros do mesmo período.<sup>9</sup>

O primeiro Estado Russo foi a chamada Rússia de Kiev, formada no século VIII, originada a partir de povos eslavos, asiáticos e escandinavos, e se organizava em cidades-estado ao longo do Rio Volga, praticando a agricultura e o comércio como atividades econômicas. Dos séculos XI ao XIII, a Rússia de Kiev sucumbiu ao domínio mongol, o que desencadeou um processo lento de deslocamento do centro do Estado Russo da região de Kiev para Moscou, com o fortalecimento dos príncipes moscovitas. Após o domínio mongol, os grandes príncipes de Moscou foram gradualmente concentrando poder, ocorrendo o surgimento da figura do primeiro czar em Ivan IV, chamado *o Terrível*. Esta concentração de poder culminou com o reinado de Pedro o Grande, em fins do século XVII, em um momento em que o poder autocrático se consolidou e teve início o período da Rússia Imperial, que permaneceu até a Revolução de 1917.<sup>10</sup>

A sociedade russa, predominantemente rural no período imperial, foi marcada pelo regime de servidão, no qual os servos eram legalmente presos à terra em que viviam seus senhores, que poderiam vender as terras juntamente com seus respectivos servos. Estes últimos representavam a maioria da população. Os proprietários de terras e

---

<sup>9</sup> No decorrer de minha pesquisa de doutorado, iniciei estudos de língua russa, com o objetivo de ler obras literárias de Dostoiévski e fontes históricas sobre a Rússia diretamente no idioma deste autor. No entanto, devido ao grande volume de atividades de minha pesquisa e ao exercício de minhas atividades profissionais, minha habilidade de leitura neste idioma ainda se encontra um tanto limitada, de modo que não consegui ler minhas fontes literárias e históricas em russo, com exceção de um excerto bastante curto e importante de Púchkin, que foi lido diretamente em russo, cotejado com uma tradução para a língua inglesa, e citado na seção 1 desta tese. Em virtude da exiguidade de obras acadêmicas acerca da História da Rússia Imperial em língua portuguesa, utilizei um grande número de fontes em inglês ao longo do desenvolvimento deste estudo. Os excertos destas obras em inglês citados nesta tese foram traduzidos por mim. Todavia, os autores consultados por mim – em sua maioria estadunidenses e britânicos –, especialistas na estudos eslavos, utilizam termos russos copiosamente – termos estes de domínio comum entre os pesquisadores deste campo nos Estados Unidos e no Reino Unido. Estes textos, portanto, demandam o domínio de alguns fundamentos desta língua para que haja uma compreensão adequada. Deste modo, ainda que minha capacidade de leitura em russo ainda seja limitada, os conhecimentos que adquiri sobre esta língua foram muito úteis para meus estudos. Como pretendo continuar minhas pesquisas nesta temática, tenho intenção de continuar meus estudos da língua russa, para que possa fazer a leitura de fontes originais neste idioma no futuro.

<sup>10</sup> BUCHER, Greta. *Daily life in Imperial Russia*. Westport, London: Greenwood Press, 2008.

de servos formavam a nobreza russa, um grupo aristocrático que vivia de rendas oriundas de práticas econômicas agrárias retrógradas e do exercício de cargos públicos da autocracia estatal, orbitando ao redor do czar, com uma prática secular de busca dos próprios interesses e vantagens pessoais. Os cargos desta burocracia estatal, na maioria das vezes, não eram ocupados com base em competência técnica ou méritos, mas sim segundo critérios de nascimento, influência e proximidade em relação ao czar, constituindo uma enraizada rede de relações de favor. Também eram muito frequentes as práticas de corrupção nas administrações provinciais e na coleta de impostos. No alto desta pirâmide se situava o czar, com plenos poderes autocráticos, que considerava as terras, as pessoas e todos os recursos constituintes do Império Russo como suas propriedades particulares.<sup>11</sup>

As iniciativas de escola estatal na Rússia têm início somente no reinado de Pedro o Grande, no começo do século XVIII, com forte influência dos países da Europa ocidental. A educação se restringiu inicialmente à elite russa, e ao final do século XIX se estendeu a uma incipiente camada média da população. Esta educação elitista, concentrada principalmente em cursos superiores e secundários, atribuía pouca atenção aos cursos primários e apresentava um currículo que enfatizava o conceito de *aprendizado puro*, no termo russo *nauka*. Se por um lado este modelo de educação contribuiu para o grande florescimento de uma sofisticada produção cultural nacional, que tem destaque em nomes como Púchkin, Dostoiévski e Tolstói, entre muitos outros, por outro negligenciou um ensino mais prático, que poderia ter contribuído para a superação dos graves problemas sociais, econômicos e tecnológicos deste país. Segundo McClelland, esta educação centrada na *nauka* intensificou as disparidades sociais e o abismo entre uma minoria letrada e as massas analfabetas.<sup>12</sup>

Vários dos elementos citados acima sobre a sociedade russa podem ser encontrados no Brasil do século XIX, de modo semelhante, em maior ou menor grau. Em solo brasileiro havia também uma sociedade predominantemente rural, agrária, atrasada, escravocrata, com o poder concentrado nas mãos do imperador, com elites rurais proprietárias de terras e escravos, que galgavam prestígio por meio de cargos

---

<sup>11</sup> BUCHER, Greta. *Daily life in Imperial Russia*. Westport, London: Greenwood Press, 2008.;

BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. The nature of Imperial Russian society. In: RIHA, Thomas (Editor). *Readings in Russian civilization*. v. II, Imperial Russia, 1700-1917. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 479-500.

<sup>12</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and academics, education, society and culture in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.

estatais e títulos. Neste contexto, imperava a lógica das relações de favor. A educação também desprezava o ensino primário, concentrando-se no nível secundário e, principalmente, no nível superior, tendo forte caráter elitista; era voltada para uma cultura contemplativa e ilustrativa, de orientação europeia, dissociada dos processos produtivos e tecnológicos do país; e era dotada de uma erudição extremamente sofisticada, que estava a serviço da perpetuação da opressão de classe.<sup>13</sup>

Roberto Schwarz, em seu célebre ensaio *Ao Vencedor as Batatas*, partindo de questões históricas, refere-se a bases comuns para a Literatura realista, produzida no século XIX, no Brasil e na Rússia:

O sistema de ambiguidades assim ligadas ao uso local do ideário burguês – uma das chaves do romance russo – pode ser comparado àquele que descrevemos para o Brasil. São evidentes as razões desta semelhança. Também na Rússia a modernização se perdia na imensidão do território e na inércia social, entrava em choque com a instituição servil e com seus restos –, choque experimentado como inferioridade e vergonha nacional por muitos, sem prejuízo de dar a outros um critério para medir o desvario do progressismo e do individualismo que o Ocidente impunha e impõe ao mundo. Na exacerbação deste confronto, em que o progresso é uma desgraça e o atraso uma vergonha, está uma das raízes profundas da literatura russa. Sem forçar em demasia uma comparação desigual, há em Machado – pelas razões que sumariamente procurei apontar – um veio semelhante, algo de Gogol, Dostoievski, Gontcharov.<sup>14</sup>

Se a Literatura é fortemente vinculada à História, em consonância com o que afirma Schwarz em um outro excerto do mesmo ensaio citado anteriormente: “[...] ao contrário do que geralmente se pensa, a matéria do artista mostra assim não ser informe: é historicamente formada, e registra de algum modo o processo social a que deve sua

---

<sup>13</sup> SCHWARZ, Roberto. *Duas meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da Colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980.

<sup>14</sup> SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000. p. 28

existência.”<sup>15</sup>, é possível, então, sustentar que Brasil e Rússia, devido a aspectos históricos semelhantes, notadamente a respeito de suas posições periféricas em relação ao capitalismo, forneceram *matérias históricas* a seus escritores que apresentam elementos em comum.

Deste modo, retomando os excertos de Machado de Assis, Ina Von Binzer e Dostoiévski, citados no início desta introdução, concluímos que há fortes indícios que apontam para excelentes possibilidades de pesquisa referentes a elementos educacionais semelhantes entre o Brasil a Rússia do século XIX por meio do estudo da obra literária dos dois autores selecionados.

Outro ponto muito importante de intersecção entre as obras destes autores literários que pode ser relacionado à problemática educacional, e foi analisado e exposto nas seções três e quatro deste estudo, foi articulado pelo crítico literário britânico John Gledson<sup>16</sup> e pelo crítico americano Joseph Frank<sup>17</sup>. Ambos argumentam que as obras de Machado de Assis e de Dostoiévski, respectivamente, têm uma forte relação com elementos históricos de seus países, Brasil e Rússia, no século XIX. Dentre inúmeros aspectos históricos que permeiam estas duas riquíssimas obras, estes dois críticos literários chamam a atenção para uma questão histórica que, em termos gerais, pode ser considerada em comum para ambos os países e foi dramatizada em forma literária por estes dois escritores realistas.

Esta questão diz respeito a uma necessidade que tanto o Brasil quanto a Rússia, situados em posições periféricas em relação ao centro do capitalismo, tiveram de adotar idéias e modelos estrangeiros, notadamente originárias da Europa ocidental. O Brasil, por ter sido uma sociedade colonial, e a Rússia, que recorrera à importação de modelos e instituições ocidentais desde o início do século XVIII com vistas a superar seu atraso e tentar equiparar-se e competir com as grandes potências. Paralelamente, houve um

---

<sup>15</sup> SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000. p. 31

<sup>16</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada*: capítulos da história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33;

GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos*: uma antologia, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.

<sup>17</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986.

desejo por parte destes países de se libertar, de se tornarem independentes e originais. A necessidade de ideias estrangeiras e o anseio pela originalidade engendraram uma série de conflitos relacionados ao conceito de identidade nacional, que tem como desdobramentos um mórbido sentimento de ressentimento, um complexo de inferioridade, uma inveja patológica, a inadequação destas ideias para estas realidades locais e consequente rejeição destas mesmas ideias estrangeiras.<sup>18</sup>

A temática dos problemas da formação da identidade nacional do Brasil e da Rússia no século XIX, com base nesse conflito entre a influência de ideias ou modelos estrangeiros ocidentais e o anseio por originalidade local, pode ser explorada e analisada por meio de diferentes perspectivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de organizações políticas, burocráticas, aspectos culturais e sociais mais amplos, dentre muitos outros. Em nossa pesquisa procuramos olhar para esta questão por meio dos desenvolvimentos educacionais, como, por exemplo, o modo como estas ideias estrangeiras ocidentais penetraram no Brasil e na Rússia por meio da importação e do transplante de instituições educacionais originárias na Europa ocidental, buscando compreender o papel da educação sistematizada na divulgação e inculcação destas ideias estrangeiras.

Tendo percorrido sobre aspectos mais gerais da História e da Educação, a proposta de nosso estudo – situado no campo da História da Educação – é realizar leituras de textos literários de Machado de Assis e de Dostoiévski e entrecruzar as leituras destes textos com produções de críticos literários que se debruçaram sobre a obra destes dois autores, com produções da área de História, e da área de História da Educação. O objetivo da análise é encontrar possíveis elementos em comum relativos à História da Educação no Brasil e na Rússia.

É importante destacar, também, a carência de estudos acerca de questões da História da Educação brasileira do século XIX, o que indica que ainda há muitas

---

<sup>18</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33;

GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 15-55;

FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986.

lacunas a serem preenchidas, especialmente por meio da análise de fontes ainda pouco exploradas, como os textos literários.

Em levantamento bibliográfico a respeito da produção científica sobre pesquisas que relacionam a obra de Machado de Assis e de Dostoiévski dentro da área de História da Educação no *website* da ANPEd e nos bancos de teses da CAPES e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, não foram encontrados estudos.

Em relação a estudos que correlacionam as obras destes dois autores em outras linhas de pesquisa em Educação, foi localizada uma dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, no ano de 2012, na linha de pesquisa de Tecnologia, Cultura e Aprendizagem. O título da dissertação em questão é *Os Irmãos Karamázov e Memórias Póstumas de Brás Cubas: em busca de elementos polifônicos*, de autoria de Rosemara Custódio Vicente. Esta pesquisa fez uso do conceito de polifonia de Bakhtin, discutido por este autor por meio da análise da obra *Os Irmãos Karamázovi*, de Dostoiévski. O objetivo deste estudo foi verificar se no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, também é possível encontrar elementos polifônicos, conforme a perspectiva bakhtiniana. As conclusões desta dissertação apontam para o fato de que estes elementos não são encontrados neste romance machadiano. No entanto, a autora sustenta que esta obra é altamente dialógica.<sup>19</sup>

Considerando outras áreas do conhecimento, foram encontradas mais três dissertações de mestrado na área de Literatura e uma tese de doutorado na área História que discutem obras de Machado de Assis e de Fiódor Dostoiévski.

Para concluir esta introdução, apresentamos a seguir breves considerações metodológicas que nortearam esta pesquisa. Na obra *As regras da arte*, Pierre Bourdieu realiza um estudo sociológico do romance *A educação sentimental*, de Flaubert. Na introdução, Bourdieu faz importantes considerações acerca de sua perspectiva metodológica a respeito da análise de obras literárias. Este autor contrapõe-se aos teóricos, especialmente vinculados à área de Literatura, que apontam uma transcendência e impenetrabilidade de criações artísticas literárias, os quais advogam uma posição contrária ao estudo sistemático e científico destes textos, argumentando

---

<sup>19</sup> VICENTE, Rosemara Custódio. *Os Irmãos Karamázov e Memórias póstumas de Brás Cubas: em busca de elementos polifônicos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adair de Aguiar Neitzel. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali, 2012.

que este tipo de procedimento seria sempre caracterizado por reducionismos e simplificações, além de comprometer fatalmente fruição artística. Estes teóricos conferem à arte uma autonomia em relação à sociedade, recusando a atribuição de credibilidade a estudiosos que “pretendem submeter esses produtos da ação humana ao tratamento ordinário da ciência ordinária [...]”.<sup>20</sup>

Ao debater com teóricos que sustentam este ponto de vista, Bourdieu questiona:

A reivindicação da autonomia da literatura, que encontrou sua expressão exemplar do *Contre Sainte-Breve* de Proust, implica que a leitura dos textos literários seja exclusivamente literária? É verdade que a análise científica esteja condenada a destruir o que constitui a especificidade da obra literária e da leitura, a começar pelo prazer estético?<sup>21</sup>

Este autor elabora, então, algumas proposições que caracterizam sua posição frente a este debate acerca das possibilidades de análise de textos literários, como podemos observar a seguir: “[...] a análise científica das condições sociais da produção e da recepção da obra de arte, longe de a destruir, intensifica a experiência literária”<sup>22</sup>

Em seguida, Bourdieu afirma:

É por isso que a análise científica, quando é capaz de trazer à luz o que torna a obra de arte necessária, ou seja, a fórmula formadora, o princípio gerador, a razão de ser, fornece à experiência artística, e ao prazer que a acompanha, sua melhor justificação, seu melhor alimento.<sup>23</sup>

Este autor, então, elabora uma conclusão para afirmar seu posicionamento neste debate sobre as possibilidades de análise de obras literárias, com a qual concordamos:

Na realidade, compreender a gênese social do campo literário, da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que aí se joga, dos interesses e das apostas materiais ou simbólicas que aí se engendram não é oferecer sacrifícios ao prazer de reduzir ou de destruir [...]. É simplesmente olhar as coisas de frente e vê-las como são. Procurar a lógica do campo literário ou do campo artístico, mundos paradoxais

---

<sup>20</sup> BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 12

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 12

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 14

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 15

capazes de inspirar ou de impor os “interesses” mais desinteressados, o princípio da obra de arte naquilo que ela tem de mais histórico, mas também de trans-histórico, é tratar essa obra como um signo intencionalmente habitado e regulado por alguma outra coisa, da qual ela é também sintoma.<sup>24</sup>

Com inspiração semelhante à perspectiva de Bourdieu explicitada anteriormente, destacamos uma perspectiva da História Social, utilizada por Chalhoub e Pereira. Segundo esta visão, não existe hierarquização de fontes para a investigação histórica. Isto significa que, por um lado, o texto literário não é dotado de uma *aura misteriosa* que *transcende* sua época, ou que ocupe um patamar mais elevado em relação a outros registros históricos. Por outro lado, o caráter ficcional de um texto literário não limita ou impossibilita sua capacidade de revelar verdades históricas acerca da realidade que representa. De acordo com as palavras destes historiadores sociais:

Duas observações são pertinentes neste contexto. Primeiro, a questão central não é o caráter manifestamente ficcional ou não de determinado testemunho histórico, mas a necessidade de destrinchar sempre a especificidade de cada testemunho. Assim, por exemplo, ao historiador resta descobrir e detalhar com igual afincamento tanto as condições de produção de uma página em livro de atas, ou de um depoimento em processo criminal, quanto as de um conto, crônica ou outra peça literária. Cabe o mesmo interrogatório sobre as intenções do sujeito, sobre como este representa para si mesmo a relação entre aquilo que diz e o real, cabe desvendar aquilo que o sujeito testemunha sem ter a intenção de fazê-lo, investigar as interpretações ou leituras suscitadas pela intervenção (isto é, a obra) do autor; enfim, é preciso buscar a *lógica social do texto*. O *bê-a-bá* do ofício de historiador social é o mesmo, na análise da fonte literária, parlamentar, jornalística, jurídica, iconográfica, médica, ou seja lá o que mais.<sup>25</sup>

Portanto, de acordo com esta abordagem, as fontes não se classificam entre si em termos hierárquicos. O aspecto mais relevante ao trabalho com fontes é a adequação das questões do investigador às características de cada fonte. Em relação às particularidades das fontes literárias, Chalhoub e Pereira propõem questões como:

---

<sup>24</sup> BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 15-16

<sup>25</sup> CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. p. 8

De que literatura se está falando? Quais suas características? Como determinado autor – ou ‘escola’ – concebe sua arte? Este parece ser um ponto de partida obrigatório para esclarecer o estatuto de uma obra literária como testemunho histórico.<sup>26</sup>

Deste modo, atribui-se grande importância à inserção de autores literários em seus processos históricos e as análises concentram-se no sentido destes textos em relação ao que significaram para sua época, para seus contemporâneos, ao invés de enfocar seu significado para gerações posteriores ou antecipações artísticas.

Ao contrário de discussões idealistas e abstratas acerca das relações entre Literatura e História, Chalhoub, em um artigo em que este autor analisa uma série de crônicas machadianas, afirma que

o argumento se resolve na empiria, na análise interna da série e de cada texto dentro da série, no entrecruzamento de fontes, no alinhavar dos nexos entre os assuntos – enfim, na articulação do discurso de demonstração e prova.<sup>27</sup>

Esta foi a perspectiva escolhida para conduzir este estudo. Por meio dela utilizamos os textos machadianos e dostoiévskianos como nossas fontes empíricas – juntamente a outras fontes como textos críticos que analisam estas obras, de modo especial aqueles que enfatizam as relações entre os texto literário e suas relações com seus contextos históricos, notadamente obras voltadas para a História, de modo geral, e da Educação, especificamente, dos períodos em que estes dois autores literários escreveram suas produções literárias –, submetendo-os ao nosso interrogatório, “buscando a lógica social do texto”, “entrecruzando fontes”, “alinhavando nexos entre os assuntos” e “articulando um discurso de demonstração e prova”.<sup>28</sup>

Isto posto, na primeira seção abordamos questões relacionadas à História da Rússia e a aspectos mais específicos relacionados à História da Educação deste país, com destaque para o século XIX. Na segunda seção concentramo-nos em questões relacionadas à História do Brasil e aspectos mais específicos relacionados à História da Educação neste país, com destaque também para o século XIX.

---

<sup>26</sup> CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. p. 8

<sup>27</sup> CHALHOUB, Sidney. A arte de alinhavar histórias: a série “A + B” de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.). *História em cousas miúdas: capítulos da história social da crônica no Brasil*. p. 70

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 70

É importante observar uma diferença quantitativa no número de páginas entre estas duas seções, como também modos de desenvolvimento de conteúdo diferentes. A primeira seção, dedicada à Rússia, é consideravelmente mais longa do que a segunda, sobre o Brasil. Gostaria de elencar algumas razões que levaram a esta discrepância. Em primeiro lugar, é importante salientar que a Rússia czarista é um assunto pouco conhecido no Brasil. As poucas produções em língua portuguesa sobre este tema, em muitos casos, constituem-se de introduções ou de breves levantamentos, espécies de adendos introdutórios a estudos cujo mote principal é a Rússia pós-Revolução Socialista. Nestes casos, o material referente à Rússia czarista, além de ser deveras breve, é selecionado à luz de desenvolvimentos posteriores. Em meu ponto de vista, este procedimento deixa muitos elementos importantes deste período histórico no esquecimento.

Devido a esta relativa escassez de conhecimentos sobre a Rússia czarista, a qual eu compartilhava até o início de meu curso de doutorado, foi necessário um grande esforço de compreensão deste tema. Muita energia foi empenhada na investigação desta seara, e a exposição destes conteúdos, por razões que relacionam-se a meu desconhecimento prévio do assunto em questão, foi mais detalhada. Julguei que um tema tão remoto em relação ao nosso contexto brasileiro atual exigia uma apresentação mais minuciosa. Em consequência disso, não foi possível compor a primeira seção de modo mais conciso.

Uma razão, apontada pelo professor Amarílio durante meu exame de qualificação diz respeito à uma maior dificuldade de síntese em se tratando da apropriação de um tema novo, deveras complexo e extenso, o que – concordo com o professor – teria levado a uma seção mais extensa para a Rússia e uma mais curta para o Brasil. Por outro lado, uma maior familiaridade com nossa História nacional, teria possibilitado uma redação mais sintética para a segunda seção.

Deste modo, foi necessário concentrar mais tempo para a leitura e escrita de materiais relativos à Rússia do que ao Brasil. De maneira análoga, foi-me necessário um volume maior de leituras e análises relativos à obra de Dostoiévski – incluindo importantes escritos de sua preciosa tradição crítica – do que de Machado de Assis, com cuja obra e estudos críticos já havia me aproximado durante meu curso de mestrado.

Na terceira e na quarta seção realizamos uma análise de questões educacionais em obras literárias de Dostoiévski e de Machado de Assis à luz das reflexões teóricas elaboradas nos capítulos anteriores e de outras fontes pertinentes.

## 1. O Panorama Histórico da Rússia no século XIX

Uma parte deste estudo refere-se à investigação de elementos educacionais na Rússia durante o século XIX, tendo como fontes obras literárias de um dos maiores expoentes da literatura russa, Fiódor Mikhailóvitch Dostoiévski. As obras selecionadas foram analisadas, portanto, como fontes para o estudo da História, ou seja, foram submetidas a um rigoroso escrutínio com vistas a um objetivo *exterior* ao texto literário propriamente dito. Portanto, tanto a discussão de elementos considerados internos às obras, como aspectos formais, quanto suas relações com seu contexto mais amplo foram realizadas *à medida que* forneceram elementos que nos permitiram uma melhor compreensão de nossa problemática. Para tal, não consideramos ser suficiente a utilização do texto literário como única fonte histórica. Com efeito, é justamente o entrecruzamento de fontes, ou seja, o exame das relações de fontes de natureza diversa que nos permitirá situar nossa fonte primária no contexto em que foi produzida, ou seja, penetrar a sua *lógica social*, para então alcançar de modo mais adequado seu significado enquanto testemunho histórico.

Deste modo, faz-se necessário uma investigação a partir de fontes oriundas da produção da História a respeito de questões mais gerais relativas à História da Rússia do século XIX, adentrando, nesta discussão, aspectos mais específicos da educação deste período. Em uma seção posterior passar-se-á para a discussão dos elementos educacionais utilizando-se excertos literários de obras selecionadas, em sua parte relativa à Rússia.

Uma das produções literárias de Dostoiévski selecionadas como fontes primárias para este estudo é o romance *Os Irmãos Karamázovi*. Esta obra, publicada em 1880, tem um enredo cujos eventos principais se desenrolam em 1867, e que é acrescido de inúmeras alusões a acontecimentos anteriores, situados em sua maioria entre o início do século XIX e esta data específica, relativos a acontecimentos do passado de diversos personagens. Por este motivo, ao atentar para a temporalidade histórica deste romance, não é adequado considerar exclusivamente a data de publicação, mas sim relacioná-la às datas dos eventos ficcionais mencionados no texto literário. Desta forma, é necessária a análise de produções historiográficas para a composição de um panorama histórico centrado no século XIX. Não temos a pretensão de tentar apresentar uma imagem estática deste século, como se se congelasse e se dissecasse este período. Pelo contrário,

o que se buscou foi um esforço para explicitar as principais características deste século em questão em uma perspectiva de processo histórico. Para isto, é necessário retornar em alguns momentos a acontecimentos fundamentais do século XVIII, e mesmo fazer referências a aspectos mais gerais do czarismo, com o intento de tentar captar o movimento histórico. Se por um lado ocorreu um retorno ao século anterior em determinados aspectos, optamos por encerrar esta investigação no início da década de 1880, devido a dois motivos: o primeiro sendo a previamente mencionada data de publicação d'*Os Irmãos Karamázovi*, e o segundo entendido como o falecimento do autor em 1881. É importante afirmar que o século XIX situa-se dentro do período imperial russo, que teve início com Pedro, o Grande, no começo do século XVII, e permaneceu até a revolução de 1917.

### **Aspectos gerais da História da Rússia**

Dando início a nossa incursão pela Rússia czarista, buscamos destacar e articular questões históricas que nos auxiliem a compreender os possíveis elementos em comum entre Brasil e Rússia no século XIX.

Iniciamos por meio da obra *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*, do professor eslavista estadunidense Jerome Blum<sup>29</sup>, que consideramos ser uma contribuição fundamental para esta tese. Em consequência da dificuldade de acesso a fontes históricas acerca da Rússia czarista, optamos por tomar esta obra como base para a discussão de questões históricas russas em virtude de seu alto nível de detalhamento e a seus aspectos bastante abrangentes e panorâmicos. Paralelamente ao estudo desta fonte, inserimos contribuições de outros autores também bastante relevantes a cujas obras tivemos acesso.

Iniciando pela servidão, Blum faz observações gerais acerca das dificuldades em se definir este conceito complexo, que contém em si uma grande heterogeneidade em suas manifestações. Considera-se que esta relação de dominação tem como marca distintiva os laços que prendem o camponês à terra de seu senhor. Entretanto, o autor pontua que diversos graus de intensidade podem ser observados, de modo que em momentos de exploração mais rigorosa, servos eram vendidos independentemente das

---

<sup>29</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

terras às quais eram vinculados. Adicione-se também a existência de servos com *status* muito semelhante a escravos ou a homens praticamente livres, devendo a seus senhores o pagamento de obrigações de ordem bastante variável.

Quanto à Rússia, especificamente, este autor descreve um longo processo de formação e consolidação da servidão, que se inicia no século IX, estendendo-se até a segunda metade do século XVII, que estava vinculado à história econômica e política do país, especialmente em relação à instituição do poder central absoluto e às demandas deste sobre as classes proprietárias. A opressão sobre as massas de trabalhadores rurais russos não se restringiu a seu vínculo compulsório à terra em que trabalhava, mas também

[...] to the person of their *seignor* and subject to his will. In the words of the *Svod Zakanov*, the law code of the nineteenth century, the peasant had been delivered ‘into private power and dominion’ of his master. To all intents and purposes, the only rights that had been left to him were those that his lord was willing to allow him.”<sup>30</sup>

Para que se possa compreender, então, as relações de opressão entre senhores e servos faz-se necessário atentar para a centralização do poder estatal e seu impacto sobre as outras classes sociais. A este respeito, afirma o eslavista Cyril Black<sup>31</sup> que durante os séculos XVIII e XIX a Rússia tinha um poder centralizado no qual o Estado detinha autoridade e influência mais determinantes se comparado às outras grandes sociedades do período. Este autor prossegue indicando que o Estado russo no século XIX era responsável pela administração direta ou pela regulamentação da maior parte dos setores de atividades sociais.

Black denomina o Estado centralizado russo como uma autocracia, tendo em vista que o poder político era investido na pessoa do czar – o autocrata –, e aponta suas origens no Império Bizantino, que posteriormente recebeu influências a partir das invasões tártaras e otomanas, atingindo uma formulação mais definida com os príncipes

---

<sup>30</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 276

Tradução nossa: [...] à pessoa de seu *seignor*, e sujeitos à sua vontade. Nas palavras do *Svod Zakonov*, o código de leis do século XIX, o camponês estava sujeito ao ‘poder privado e domínio’ de seu mestre. Para todos os efeitos e propósitos, os únicos direitos disponíveis a ele eram aqueles que seu senhor se dispusesse a permitir-lhe.

<sup>31</sup> BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. *The Nature of Imperial Russian Society*. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969.

de Moscou durante os séculos XV e XVI, concluindo seu processo de consolidação autocrática e racionalização com Pedro, o Grande.<sup>32</sup> Em linhas gerais, este modelo de Estado manter-se-ia até 1917.

Em relação ao papel exercido pelo Estado na sociedade russa, este tinha sob seu domínio direto dois quintos dos milhões de camponeses da Rússia ocidental e administrava muitas atividades econômicas. Dados estatísticos indicam que em 1794 a população de camponeses na Rússia era de 20 milhões, de um total de 36 milhões de habitantes em 1796.<sup>33</sup> Para exemplificar a *onipresença* do Estado, Black cita que estavam sob seu controle o Sínodo Sagrado, a Academia de Ciências, todas as instituições de ensino superior e a maiorias das instituições de níveis primário e secundário. Considerando a administração destas instâncias e um rígido exercício de censura, a influência exercida pela autocracia sobre a vida intelectual do império era extremamente abrangente. Mesmo ao se considerar os movimentos de mudança que ocorreram após a emancipação dos servos, o Estado concentrou para si um papel de liderança nestes acontecimentos. Para este autor, a onipresença do Estado teve como um de seus principais resultados uma forte influência sobre o modo como constituiu-se a estratificação social, tendo em vista que a autocracia criou um sistema de cobrança de obrigações de serviço que se estendia aos diferentes grupos sociais – discutidas a seguir –, que garantia a sua manutenção e o apoio proveniente das elites, em um contexto de uma economia agrária atrasada.<sup>34</sup>

A propósito da estratificação social no império russo, Black aponta para a existência, em termos formais, de três grupos, os nativos, os não-nativos e os finlandeses. Dentre os nativos, podem ser feitas quatro subdivisões, tomando por base estatutos governamentais, que eram a nobreza, o clero, os habitantes das vilas e os camponeses. Todavia, estas divisões formais não traziam consigo definições muito

---

<sup>32</sup> Este importantíssimo czar, Pedro I, notoriamente conhecido como Pedro, o Grande, nasceu no ano de 1672 e faleceu no ano de 1725. Ele assumiu o poder na Rússia em 1682, em conjunto com seu irmão, Ivan V, como co-czares. Pedro I assumiu o poder sozinho no ano de 1696, permanecendo até 1725.

<sup>33</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.;

MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

<sup>34</sup> BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. The Nature of Imperial Russian Society. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 479-500.

precisas, visto que dentro de um mesmo grupo havia enormes discrepâncias, como, por exemplo, os nobres hereditários e pessoais dentro da nobreza e os cidadãos notáveis, mercadores, comerciantes e artesãos dentre os habitantes das vilas. O clero podia ser considerado mais uma classe ocupacional do que um estrato social, por receber em seus quadros ingressantes oriundos de setores diversos da população. O grupo dos camponeses poderia ser considerado o estrato mais homogêneo, em termos legais, dentre os quatro grupos mencionados. No entanto, mesmo os camponeses apresentavam grandes diferenças entre subgrupos, como sua vinculação de caráter estatal ou privada, e também variações regionais.

Black considera que as implicações desta estratificação social tiveram o efeito de fortalecer ainda mais o poder autocrático, uma vez que estes três grandes grupos, nobres, habitantes das vilas e camponeses, tendiam a se organizar de maneira extremamente corporativa, resolvendo suas pendências dentro de suas esferas e negociando diretamente com o czar, quando necessário. Deste modo, as possibilidades de articulação entre estes grupos em torno de uma eventual causa comum contra o Estado eram drasticamente reduzidas, e, em consequência, inibiam-se as probabilidades de desenvolvimento de um senso de responsabilidade política.

Uma outra proposta de divisão de grupos sociais pode ser de grande valia para a compreensão da estratificação social da sociedade russa. Esta refere-se a dois grupos amplos, os privilegiados e não privilegiados. Em linhas gerais, os primeiros, formados pelos nobres e pelos cidadãos notáveis, que representavam entre um e dois por cento da população – composta por 36 milhões de habitantes em 1796 e por 74 milhões em 1858 –, estavam isentos de pagamento de impostos diretos, de punições corporais, tinham liberdade para viajar dentro do país e tiveram o direito de possuir servos até 1861, além da prerrogativa de participação na vida política russa.

O grupo dos não privilegiados, por sua vez, nas palavras de Black:

The unprivileged bore the burden of supporting the privileged as well as the heavy superstructure of the state. The unprivileged were subjected to severe restrictions as to movement, along with other forms of personal and social discipline, and had virtually no access to the ranks of the privileged before the middle of the nineteenth century.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. *The Nature of Imperial Russian Society*. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 482

Tradução nossa: Os não privilegiados carregavam o fardo de sustentar os privilegiados e a pesada superestrutura do Estado. Os não privilegiados estavam sujeitos às restrições severas como a de

Este autor acrescenta que ao longo do século XIX a distância entre os privilegiados e os não privilegiados ampliou-se, considerando-se que os primeiros expandiram sua influência e seu acesso à educação, enquanto os segundos tiveram sua opressão aumentada.

A respeito da consolidação do poder autocrático, Blum afirma que no reinado do czar Pedro I – 1682-1725 – tiveram início uma série de grandes reformas que transformaram o czarismo de Moscou em um império moderno. O aperfeiçoamento e a ampliação do exército e da marinha, a expansão de territórios e de sua população, o aumento das relações comerciais internas e externas, e a importação de modelos educacionais e culturais europeus de vanguarda fizeram que a Rússia se tornasse, a partir de Pedro I, uma grande potência europeia. No entanto, todas estas reformas modernizadoras não afetaram as estruturas básicas desta sociedade, que permanecia feudal, e nem se estenderam ao campesinato. De modo contrário ao progresso que estava ocorrendo entre certos setores sociais, o caráter opressor das relações servis intensificaram-se ainda mais durante este período, e estenderam-se a milhões de outros trabalhadores que haviam sido livres até então. Desta maneira, o campesinato servil firmou-se rigidamente como a base econômica e social do império, mais do que havia sido ao longo dos governos dos czares anteriores. Do início do período imperial até a emancipação dos servos, a agricultura constituiu a principal atividade econômica, de modo que a Rússia era dependente desta atividade.<sup>36</sup>

Moon observa que durante o período imperial a população russa era composta majoritariamente por camponeses, e a atividade agrícola era a atividade econômica primordial.<sup>37</sup> Dados estatísticos mostram que às vésperas da emancipação dos servos, em 1861, dentro de uma população total do império de 74 milhões de habitantes, menos de oito por cento vivia em cidades, e uma quantidade de habitantes menor do que um

---

movimento, além de outras formas de disciplina pessoal e social, e não tiveram nenhum acesso às posições dos privilegiados antes do meio do século XIX.

<sup>36</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

<sup>37</sup> MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 369-392.

milhão se ocupava em atividades fabris. Em relação ao restante da população, quase todos se ocupavam da agricultura.<sup>38</sup> De acordo com Moon,

Russia's autocratic state had been able successfully to exploit its peasant population and agricultural economy to generate the resources, in particular tax revenues and military conscripts, to consolidate and maintain its power at home and build a vast empire that came to dominate Eastern Europe and northern Asia. Imperial Russia's peasants were, thus, at the bottom of an exploitative social order.<sup>39</sup>

A despeito dos diversos avanços ocorridos em outras áreas econômicas no período inaugurado por Pedro I, as atividades agrárias permaneceram praticamente as mesmas adotadas ao longo de vários séculos. Diversos observadores, entre burocratas e proprietários de terras do início do século XVIII, fizeram comentários acerca da baixa produção agrícola russa, da exaustão de seus solos e da precariedade dos métodos de cultivo. Ao longo deste mesmo século e durante o seguinte, aumentaram as manifestações de insatisfação por parte de oficiais governamentais e de proprietários rurais em relação às condições da agricultura. Entre eles, alguns observavam que o bem-estar de todo o império dependia das atividades agrícolas, e chamavam a atenção da autocracia por meio de relatórios.<sup>40</sup>

Blum realizou um levantamento das principais razões que explicam este atraso da economia agrária russa. Muitas delas, segundo o autor, observadas por comentadores e pensadores da época. Um dos principais fatores era constituído pela pobreza dos recursos naturais russos e sua má distribuição. Na zona de florestas ao norte, que concentrava a maioria da população até o século XIX, o solo era pouco fértil e contava com uma grande incidência de pântanos. Nas áreas ao sul, de predominância de estepes abertas, encontrava-se o tipo de solo denominado *tchernoziom*, extremamente rico e fértil, caracterizado por sua cor negra. No entanto, as baixas temperaturas do clima

---

<sup>38</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

<sup>39</sup> MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 369  
Tradução nossa: O Estado autocrático russo fora muito bem sucedido na exploração de sua população camponesa e da economia agrícola para gerar recursos, em particular a arrecadação de impostos e recrutas militares, para consolidar e manter seu poder internamente e construir um vasto império que dominou a Europa oriental e o norte da Ásia. Os camponeses da Rússia Imperial estavam, portanto, na base de uma ordem social exploradora.

<sup>40</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

russo e a reduzida precipitação atmosférica limitavam o período anual de cultivo, comprometendo as colheitas.

Conforme Black, a vastidão do império russo era enganosa, visto que apenas uma pequena parte de seu território era composta por terras férteis, sendo o restante, em linhas gerais, acometido por terras inférteis e climas pouco propícios à agricultura. É importante considerar também que, antes da Primeira Guerra Mundial, poucos recursos minerais haviam sido explorados intensamente.<sup>41</sup>

Além das dificuldades advindas da exiguidade dos recursos naturais, a atitude dos proprietários de terras e as técnicas agrícolas empregadas também foram fatores que contribuíram para o atraso da economia russa desse período. Apesar das manifestações de insatisfação de uma parte dos senhores rurais, a maioria deles e dos camponeses parecia estar satisfeita com os resultados da agricultura.

Um grande número de proprietários somente preocupava-se com o recebimento das rendas de suas terras. Uma parte muito representativa destes senhores vivia distante de suas propriedades, em cidades e em ocupações de serviço estatal, sem tempo nem interesse na administração direta de suas fazendas. Mesmo fazendeiros que residiam em suas terras pareciam, em grande parte, se unir à atitude negligente geral de sua classe. Esta negligência estava associada ao empobrecimento dos próprios fazendeiros, sua perda de prestígio diante de seus camponeses e ao atraso agrícola geral, levando-os a sérios problemas econômicos.<sup>42</sup>

Em relação às técnicas de cultivo, Blum afirma que não ocorrera praticamente nenhum progresso desde o período medieval. Alguns indícios deste atraso, que restringiam a produção de modo acentuado, eram a precariedade ou inexistência de processos de fertilização, ferramentas antiquadas, animais inferiores em termos qualitativos, entre outros aspectos. Além disso, um manejo inadequado da terra também acarretava em baixa produtividade, visto que o sistema de três campos, e especialmente o cultivo comunal da terra, levavam ao desperdício de grandes áreas. As comunas camponesas realizavam uma distribuição de lotes de terra estreitos, com uma largura que variava entre dez e quatorze pés, para cada unidade familiar de trabalhadores rurais.

---

<sup>41</sup> BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. *The Nature of Imperial Russian Society*. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 482

<sup>42</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

Esta distribuição impedia a aragem cruzada, inutilizava enormes faixas de terra empregadas em divisórias entre lotes comunais e em caminhos que levariam a estas mesmas unidades. Acrescente-se ainda que dentro da comuna todos deveriam cultivar os mesmos gêneros, o que impedia inovações oriundas de iniciativas individuais.

O principal método de cultivo empregado durante a Rússia imperial foi o método de três campos, mencionado anteriormente. Adotado principalmente nas regiões centrais mais férteis por oferecer, a princípio, uma maior produtividade em comparação a métodos utilizados previamente, como o de dois campos, por exemplo. Este método consistia na divisão da terra arável em três grandes unidades. Em uma delas plantava-se uma cultura típica de inverno, em geral centeio, em outra uma cultura de primavera, como trigo ou aveia, permanecendo a terceira parte sem cultivo, com vistas a recobrar sua fertilidade. As rotações de campos e culturas ocorriam anualmente.<sup>43</sup> Este método, ao longo do período imperial russo, passou a ser considerado pouco produtivo e obsoleto em vários outros países, diante de aperfeiçoamentos agrícolas que estavam surgindo. Na metade do século XIX, quando as maquinarias agrícolas mais avançadas ainda eram pouco utilizadas, o método de três campos destacava-se por ser dispendioso e atrasado.<sup>44</sup>

Segundo Blum, o sistema de comunicações do império, em estado extremamente rudimentar, caracterizava-se como um fator adicional que contribuía para o atraso do desenvolvimento da economia agrária, considerando-se que os produtos rurais encontravam inúmeros obstáculos para chegar até as áreas de mercados, e em diversas ocasiões eles sequer chegavam. Estas dificuldades desencorajavam o aperfeiçoamento do cultivo e mesmo a ampliação da produção. Observadores estrangeiros do período advertiam que melhorias no sistema de comunicações seriam fundamentais para o desenvolvimento da agricultura.

Conforme indicam dados estatísticos expostos por este autor, os índices de produtividade na Rússia durante a primeira metade do século XIX não haviam progredido em comparação com os mesmos índices relativos aos séculos XVIII, XVII e possivelmente a séculos precedentes. A produtividade agrícola de outros países europeus, de acordo com levantamentos estatísticos do meio do século XIX, superava

---

<sup>43</sup> MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 369-392.

<sup>44</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

amplamente a russa. Bélgica e Holanda apresentavam, em média, um índice de produtividade de 14 hectolitros por hectare, na Saxônia e na Grã-Bretanha este índice era de 13.2 hectolitros, na Áustria de 10.3, na França e na Suécia de 9.3, na Prússia de 9.1, na Itália de 9.0, na Noruega de 7.6, na Espanha de 6.2, na Grécia de 9.1 e na Rússia de 6.

É relevante notar que ainda que proporcionalmente a produção russa se mantivesse inalterada por séculos, sua totalidade teve grande aumento durante os séculos XVIII e XIX, especialmente devido à expansão de suas terras cultivadas nas áreas de solo negro, ao sul. No século XIX, a principal cultura agrícola russa era o trigo, tendo destaque também o plantio de centeio, cevada e aveia. Embora proporcionalmente à área de terra plantada a produção da agricultura russa fosse a mais baixa da Europa, esta mesma produção, tomada em termos per capita, era a maior em relação aos outros países deste continente devido às enormes extensões de terras a ela dedicada.

### **1.1. Ascensão e consolidação do poder da nobreza**

De acordo com Blum, durante o século XVIII ocorreu em toda a Europa um fenômeno de ascensão dos grupos pertencentes à nobreza, em uma espécie de reação feudal, na qual os nobres reivindicavam antigos privilégios e a extensão de seus poderes políticos e econômicos. Contudo, é importante ressaltar particularidades da manifestação deste fenômeno na Rússia. Conforme este autor, enquanto em outros países este reavivamento da nobreza durou relativamente pouco tempo, devido a revoluções, centralizações, burocratizações e reformas parlamentares, na Rússia os nobres consolidaram seu poder de modo mais duradouro, por meio da afirmação de sua liberdade perante as imposições de serviço estatal, conseguindo pela primeira vez ter seus privilégios de classe reconhecidos em estatutos. Os nobres russos alcançaram exclusividade sobre o direito de possuir terras e servos e de tratar estes últimos como suas propriedades, além influenciarem a derrubada de czares e assumirem as administrações provinciais.

É importante destacar também que na Rússia, antes do reinado do czar Pedro I, a nobreza não tinha uma definição clara e formal de seu estatuto enquanto grupo social. Seus privilégios, ao invés, advinham majoritariamente de critérios de ancestralidade das famílias. De acordo com Blum, somente a partir das reformas implementadas por este czar, a nobreza adquiriu coesão de classe. Dentre as iniciativas de modernização

introduzidas por este czar estava o conceito segundo o qual o prestígio social estava atrelado ao serviço prestado ao Estado, e não à ancestralidade. As medidas petrinas de vinculação do privilégio dos nobres ao serviço ao Estado tiveram origem nas enormes demandas por oficiais para servir as forças armadas e por administradores para a burocracia em expansão. Deste modo, somente teriam acesso aos privilégios exclusivos da nobreza aqueles que se colocassem a serviço do czar, excluindo-se o enobrecimento obtido via ancestralidade e linhagem.

Para forçar os proprietários de terra ao serviço estatal, este autor afirma que Pedro I ordenou que se realizasse um rígido levantamento de todos os nobres em condição de prestar serviços, e passou a confiscar as propriedades daqueles que não o fizessem, incluindo também, entre suas medidas, uma ampla impunidade contra crimes cometidos contra os nobres que não cumprissem suas obrigações de serviço, tais como assaltos e mesmo assassinatos. Os jovens nobres elegíveis para o serviço estatal deveriam ingressar em suas funções aos 15 anos e desempenhá-las até sua morte ou incapacidade. Uma grande preocupação do czar era a garantia de um farto influxo de jovens no serviço militar, e para atingir este fim, as famílias aristocratas foram proibidas de enviar mais de um terço de seus varões para o exercício de funções civis. De acordo com este procedimento, todos os outros jovens oriundos das classes abastadas destinariam-se às forças armadas, iniciando seu serviço nas posições inferiores como recrutas comuns nos regimentos antes de serem oficiais comissionados.

Antes de Pedro I, já estava em curso uma tendência, ainda de modo bastante incipiente, de atribuição de prestígio social ao mérito alcançado no serviço estatal e um declínio do reconhecimento à ancestralidade e à linhagem. No entanto, este czar, em 24 de janeiro de 1722, conferiu um fundamento legal a este movimento, por meio da criação de sua notória *Tabela de Graduações*, que ordenava o serviço imperial em 14 categorias, coexistentes paralelamente para o serviço civil, militar e para as cortes imperiais. De acordo com esta Tabela, todos os servidores do império deveriam iniciar suas obrigações a partir da primeira graduação, mesmo que pertencessem a famílias aristocráticas, e subir para os níveis seguintes segundo critérios de mérito e de tempo de trabalho. A obtenção da nobreza hereditária na Tabela de Graduações ocorria ao se atingir a décima quarta graduação – a mais baixa – na carreira militar, ou a oitava no serviço civil, de assessor colegiado.

Segundo Wirschafter, as graduações inferiores no serviço civil, que iam da décima quarta até a nona, conferiam nobreza pessoal, título que garantia todos os

direitos e privilégios da nobreza hereditária, com a única diferença de não ser transmitida à próxima geração.<sup>45</sup> De acordo com Blum, este sistema, que forçava os jovens aristocratas a conquistar a nobreza hereditária por meio de merecimento e de serviço, permitia, por outro lado, que servidores dedicados de nascimento não nobre também se enobressem.<sup>46</sup> Lieven acrescenta que esta legislação petrina estabeleceu contornos precisos acerca da nobreza hereditária, quem seriam seus membros, quais seus direitos e deveres.<sup>47</sup>

Com apenas pequenas alterações, esta lei permaneceu em vigor e teve grande impacto na organização do serviço estatal, e, por conseguinte, na composição da nobreza até 1917. Uma modificação relevante aconteceu no reinado do czar Nicolau I, no ano de 1845. Devido a grandes reivindicações da aristocracia, elevaram-se os critérios para a obtenção do grau de nobreza por meio do serviço estatal. Os oficiais militares passaram, a partir desta data, a atingir a nobreza hereditária ao alcançarem a oitava graduação, e os servidores civis a partir da quinta graduação, respectivamente, dificultando-se, assim, a ascensão social dos comuns. Foi, portanto, esta relação entre serviço estatal e privilégios que consolidou a nobreza como um grupo social coeso, ligado por interesses em comum.<sup>48</sup>

Durante os séculos XVIII e XIX, porém, o número de membros da nobreza cresceu consistentemente, considerando que indivíduos não pertencentes às antigas famílias aristocráticas encontravam possibilidades de enobrecimento por meio da ascensão pela Tabela de Graduações. A este respeito, observa Lieven que inicialmente a nobreza hereditária era composta, pelos membros das famílias mais tradicionais, que já carregavam consigo uma grande ancestralidade, títulos, riqueza, e haviam sido nobres por muitas gerações. Estas famílias eram proprietárias de vastas extensões de terras e formavam o que este autor denominou como o núcleo da aristocracia. No entanto, o processo de modernização pelo qual a Rússia passou, especialmente no século XIX,

---

<sup>45</sup> WIRTSCHAFTER, Elise Kimerling. *The Groups Between: Raznochintsy, Intelligentsia, Professionals*. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 245-263.

<sup>46</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

<sup>47</sup> LIEVEN, Dominic. *The Elites*. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 227-244.

<sup>48</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

demandava funcionários para a burocracia civil e para os postos militares em números de homens que iam muito além do que a aristocracia poderia suprir. Devido a uma enorme necessidade de preencher os quadros demandados pelo Estado, houve um vultoso número de enobrecimento via serviço estatal, especialmente para alimentar a burocracia crescente.<sup>49</sup>

Por este motivo, apesar do fato de que, em tese, todos os nobres compartilhassem dos mesmos privilégios e prestígio social, havia divisões dentro deste grupo. É possível delinear seis subdivisões dentro da nobreza. De acordo com Blum, estas eram as dos nobres por patentes, nobres por serviço militar, por serviço civil, nobres estrangeiros, nobres por títulos e antigas famílias aristocráticas. Dentre estes grupos, os aristocráticos julgavam-se superiores, especialmente em relação aos que enobreceram-se por meio de serviço estatal. Estes últimos eram considerados arrivistas, de segunda categoria. Havia mais tolerância da aristocracia para com os nobres estrangeiros e com títulos, e algumas vezes com militares das mais altas patentes, independentemente de sua origem.

Estes estratos que se consideravam os representantes mais elevados da nobreza, adotavam certas estratégias para diferenciar-se e afirmar sua suposta superioridade em relação aos outros grupos nobres. Conforme Blum:

To distinguish themselves from the rest of the nobility they adopted Western manners and dress, and above all aped the French noblesse of the *ancien régime*. To insure the perpetuation of their distinctiveness they set up special schools that admitted only children of the “best” noble families.<sup>50</sup>

Estas escolas, de que trataremos mais adiante nesta seção, concentravam-se em transmitir a língua, o sotaque e os modos elegantes parisienses do antigo regime. Este autor cita, a este respeito, os comentários de uma viajante inglesa que estava na Rússia no início do século XIX. Esta *Englishwoman* considerava a guerra que os russos declararam aos franceses, por ocasião das invasões napoleônicas, completamente

<sup>49</sup> LIEVEN, Dominic. The Elites. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 227-244.

<sup>50</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 350

Tradução nossa: Para distinguirem-se do resto da nobreza eles adotaram maneiras e vestimentas ocidentais, e sobretudo macaqueavam a noblesse francesa do *ancien régime*. Para garantir a perpetuação de sua distinção eles criaram escolas especiais que admitiam apenas os filhos das “melhores” famílias nobres.

insólita e incompreensível, tendo em vista que os súditos aristocratas dos czares dependiam dos franceses para tudo, como, por exemplo, preparar seus jantares, educar seus filhos, e instruir-lhes em qualquer assunto relacionado à elegância e à moda.

Lieven pondera que, quanto mais alta a posição que se ocupava na sociedade russa, maior era a orientação em direção à cultura europeia ocidental, e, considerando-se a alta valorização de modelos ocidentais, “[...] from literary culture to fashionable dress and administrative modernisation.”<sup>51</sup>, observou-se que várias línguas europeias, além do francês, também alcançaram um certo grau de prestígio entre as elites russas. Em termos culturais, a Rússia era muito mais próxima da Europa do que da Ásia. Este autor chega a afirmar que as elites educadas russas eram mais europeias do que os próprios países europeus ocidentais e centrais, tais como Inglaterra, França e Alemanha. Para justificar esta proposição, Lieven argumenta que os russos tinham a possibilidade de enxergar esta cultura de modo mais abrangente, sem as distorções nacionalistas destes outros países.

Entretanto, ainda que ocorressem diferenciações internas, a partir do reinado de Pedro I, a nobreza adquiriu um senso de coesão, de corporação, e passou a articular suas demandas para a garantia e expansão de seus interesses segundo este espírito de unidade. Durante o reinado petrino, não houve muitos espaços para a ampliação dos privilégios da elite, devido à rigidez imposta pelo czar sobre esta classe. No entanto, ao longo do século XVIII, com a sucessão de czares menos severos, ocorreu uma enorme extensão do poder dos nobres. Os aristocratas assumiram papéis decisivos no governo, tanto central quanto provincial, de modo que os governantes passaram a depender da aristocracia, que por sua vez exigia volumosas concessões e alcançara a prerrogativa de instituir e derrubar czares.<sup>52</sup>

A principal concessão alcançada pela classe nobre foi, nos anos que se seguiram à morte de Pedro I, o afrouxamento e mesmo a abolição das obrigações de serviço, que haviam sido vistas de modo abjeto desde o início de sua imposição. Os aristocratas já vinham realizando grande oposição ao serviço estatal compulsório, e vários czares ao longo do século XVIII atenderam as suas demandas, começando pela criação de uma Academia Militar em São Petersburgo em 1731. Esta Academia era exclusiva para

---

<sup>51</sup> LIEVEN, Dominic. The Elites. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 237  
Tradução nossa: [...] desde a cultura literária às vestimentas da moda e modernização administrativa’

<sup>52</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

jovens nobres, os quais, ao graduarem-se, tinham o privilégio de ingressar em cargos mais elevados da carreira militar, isentando-se da humilhante passagem pelas posições iniciais das forças armadas. Em seguida, os nobres alcançaram a redução do período de serviço estatal, inicialmente vitalício, para 25 anos, além de eximir um homem, em famílias com mais de um membro do sexo masculino, das obrigações de serviço, com a justificativa de que este se dedicaria ao gerenciamento de suas propriedades. Em 1762, o serviço compulsório ao czar foi abolido, podendo ser executado em caráter opcional, com o compromisso de defendê-lo em tempos de necessidades.

Contudo, Lieven observa que, mesmo após o relaxamento do serviço estatal compulsório aos nobres hereditários, uma certa ética de serviço permaneceu, considerando-se o caso de muitos jovens pertencentes a famílias muito abastadas que serviam ao Estado por alguns anos, preferencialmente nos postos militares, e em alguns casos na burocracia, antes de retirarem-se para uma vida de tranquilidade em suas propriedades rurais.<sup>53</sup>

Este autor acrescenta que havia uma certa ambiguidade nas complexas relações entre a autocracia e a nobreza, visto que, se por um lado não havia qualquer instituição que limitasse o poder do Estado, o que poderia, em algumas situações, tornar as elites vulneráveis a desmandos dos czares, por outro, o Estado era muito dependente da nobreza, especialmente a provincial, para poder governar. As constantes concessões conquistadas pelos nobres, mencionadas anteriormente, corroboram esta visão. Lieven denomina a relação entre estes dois grupos de mútua dependência.

O acesso dos nobres também se estendeu sobre quase todos os quadros governantes nas províncias, exercendo pessoalmente ou nomeando funcionários para os setores judiciário, policial, de coleta de impostos e outras áreas diversas. Estas concessões eram vistas, em grande parte, como manobras dos czares para arrefecer as constantes pressões da nobreza para que esta não se opusesse à administração do governo central nas questões consideradas de interesse nacional. Especialmente nos séculos XVIII e XIX, enormes porções de terras e servos foram doadas como presente pelos soberanos aos seus nobres favoritos, que enriqueceram muito com estas relações de favor.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> LIEVEN, Dominic. The Elites. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 227-244.

<sup>54</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

Outro efeito da emergência e consolidação da nobreza enquanto grupo de grande poder econômico e político foi a retração da influência e das posses da Igreja Ortodoxa. Desde Pedro I e de seu processo de modernização da Rússia, a Igreja teve parte de suas funções reduzidas dentro do Estado, e nos reinados dos czares do fim do século XVIII, vastas propriedades, incluindo inúmeros servos, que estiveram até então sob a administração do Sínodo Sagrado, foram desapropriadas e incorporadas ao Estado. Muitas destas terras e servos foram subsequentemente doadas a nobres que alcançavam favorecimento dos czares. Estas desapropriações de terras e servos, altamente benéficas à aristocracia, e ao mesmo tempo funestas à ortodoxia russa, enquanto instituição, eram parte de um processo de secularização em curso no século XVIII, inspirado por ideais iluministas.

De modo diverso do que ocorria em outros países da Europa ocidental, a riqueza de um nobre na Rússia não era avaliada majoritariamente em termos de quantidade de posses de terras, mas em relação ao número de servos do sexo masculino – ou *almas* –, que este possuía. No fim do século XVIII e durante o século XIX, de modo geral, os proprietários mais abastados possuíam milhares de camponeses em suas propriedades, e os de riqueza moderada possuíam por volta de quinhentas almas, considerando-se, especialmente, as vultosas doações recebidas dos czares e o aumento populacional pelo qual passava o império. Blum, entretanto, pondera que os abastados e moderadamente ricos compunham uma minoria dentro da nobreza. Dados deste período indicam que a maior parte dos proprietários possuía menos do que 100 servos, e que estes eram distribuídos de modo bastante irregular entre os senhores. Acerca destas questões, este autor indica que no ano de 1834

[...] 84 percent of the serfowners owned less than 101 males, and 16 percent owned over 100 (the same proportions for 1777). The 84 percent who had less than 101 souls owned altogether just 19 percent of the total male serf population. The 16 percent who owned over 100 had 81 percent of all male serfs. By 1858 the proportion of serfowners with less than 101 had decreased. Now only 78 percent of the serfowners were in this category, and 22 percent owned more than 100. The division of serfs between the two groups, however, remained unchanged. The men with less than 101 serfs had 19 percent of all male serfs, and those with 100 or more owned 81 percent.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 367-368

Tradução nossa: [...] 84% dos proprietários de servos possuíam menos do que 101 homens, e 16 % possuíam mais do que 100 (as mesmas proporções de 1777). Os 84% que tinham menos do que 101 almas possuíam juntos apenas 19% do total da população masculina de servos. Os 16% que possuíam mais do que 101 tinham 81% de todos os servos do sexo masculino. Em 1858 a proporção de

Outros dados que reforçam as desigualdades em termos de posses de servos referem-se ao fato de que 60% dos proprietários possuíam menos do que vinte e um servos do sexo masculino, os quais representavam 5% dos homens da população servil, enquanto 1% dos proprietários tinham mais do que mil almas, que representavam 33% deste contingente.

Em relação à posse de terras, também observou-se uma redução do número de nobres que possuíam grandes propriedades rurais, especialmente ao longo do século XIX. Lieven atribui este processo, em parte, às sucessivas divisões de antigas propriedades entre herdeiros, mas destaca de modo particular o grande número de pessoas não nobres por nascimento, enobrecidas no serviço estatal devido às crescentes demandas da burocracia em expansão. Estes funcionários enobrecidos eram conhecidos como nobres sem terra, cuja identidade de grupo originava-se da função profissional.<sup>56</sup>

Uma conclusão a que se pode chegar diz respeito ao grande número de membros da nobreza russa que dispunha de recursos modestos e limitados, considerando-se a existência de nobres provinciais impedidos de ingressar no exercício do serviço imperial devido à falta de botas e de roupas.<sup>57</sup>

Em consequência destas condições, além das já mencionadas doações de terras e servos feitas pela autocracia a nobres, houve uma considerável realização de empréstimos, por meio de linhas de crédito criadas para auxiliar proprietários em dificuldades. Entretanto, muitas vezes estes empréstimos não se configuravam como solução efetiva para o empobrecimento senhorial. A respeito destes empréstimos, Blum faz uma referência a testemunhos históricos encontrados em textos literários, mais especificamente os grandes romances do século XIX, dentre os quais estavam presentes obras de Dostoiévski:

The usual landlord, whether he borrowed from a government institution or from a moneylender, rarely employed his loan for capital improvements on

---

proprietários de servos com menos do que 101 diminuía. Agora apenas 78% dos proprietários de servos estava nesta categoria, e 22% possuía mais do que 100. A divisão de servos entre os dois grupos, entretanto, permaneceu inalterada. Os homens com menos de 101 servos tinham 19% de todos os servos do sexo masculino, e aqueles com 100 ou mais possuíam 81%.

<sup>56</sup> LIEVEN, Dominic. The Elites. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 227-244.

<sup>57</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

his properties. Instead he used it for consumption. The improvidence and profligacy of the Russian nobility is familiar to every reader of the great Russian novels of the nineteenth century.<sup>58</sup>

Este uso do dinheiro obtido por meio dos empréstimos em consumo pessoal era um indicativo da preocupação da nobreza com a sofisticação de seus costumes, inspirada nas últimas modas vindas do Ocidente, e contribuía para um grande processo de endividamento da classe senhorial. Além do uso pouco laborioso dos recursos advindos de empréstimos, os baixos salários pagos pelo serviço estatal e a renda pouco expressiva gerada pela baixa produtividade das propriedades senhoriais também incrementavam o quadro de endividamento. No entanto, não havia um esforço considerável por parte dos proprietários em aprimorar os processos de produção em suas terras.

De acordo com Blum, do fim do século XVIII até a segunda metade do século XIX, muitos proprietários de terras viviam longe de suas propriedades, na capital, São Petersburgo, ou nas capitais das províncias, muitas vezes engajados no serviço estatal. Parte deles não tinha contato nenhum com o gerenciamento de suas propriedades, que ocorria por meio de administradores contratados, conforme mencionado anteriormente neste capítulo. Havia pouca orientação para uma produção voltada para o mercado, sendo o consumo próprio o maior objetivo das propriedades. A vida nas cidades, com a introdução dos costumes ocidentais, eram um grande atrativo para estes nobres, que endividavam-se em nome de uma sofisticação de seu estilo de vida.

### **1.1.1. Considerações acerca dos camponeses**

O recrudescimento da opressão sobre os camponeses pode ser compreendido em um contexto em que o czar Pedro I e seus sucessores necessitavam de homens para formar quadros governamentais e importantes funções estatais no império russo em expansão. Para que os nobres, escolhidos para esta tarefa, tivessem melhores condições de cumprir suas atribuições perante o Estado, seus direitos sobre os servos foram

---

<sup>58</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 384

Tradução nossa: O proprietário de terras típico, caso emprestasse dinheiro de uma instituição governamental ou de um agiota privado, raramente utilizava este empréstimo para melhoramentos de seus capitais em suas propriedades. Ao invés, ele o usava para seu consumo. A improvidência e a extravagância da nobreza russa é familiar a todos os leitores dos grandes romances russos do século XIX.

expandidos. O resultado destas medidas foi o acirramento contínuo da exploração senhorial exercida sobre seus camponeses com o fito de extrair deles o máximo de vantagens. Os poderes dos proprietários sobre seus servos era, por lei, quase ilimitado, e, na prática, os senhores dispunham sobre a vida de seus trabalhadores como bem entendessem, e exerciam sobre eles os poderes de justiça e de polícia.<sup>59</sup>

Difícilmente o Estado interviria na relação senhor e servo, salvo em alguns casos de extrema brutalidade, até mesmo pelo fato de que estes últimos eram submetidos de modo mais severo a seus senhores do que aos próprios soberanos. Isto fez com que os servos recebessem, de modo geral, tratamento muito semelhante ao reservado a escravos, e, ainda que contrariando a lei, fossem vendidos separadamente da terra à qual eram vinculados. Acrescente-se ainda a este contexto o fato de que os servos eram proibidos legalmente de prestar queixas oficiais contra seus senhores, visto que a lei determinava que eles se mantivessem em *obediência silenciosa*. E ainda que eles testemunhassem contra seus proprietários, as cortes e a polícia, compostas por membros da nobreza, praticamente anulariam as chances de que os camponeses ganhassem suas demandas. Possivelmente, tais processos fomentariam represálias posteriores.

A partir das prerrogativas do exercício dos poderes de justiça e de polícia, a autoridade senhorial se estendia também ao controle da vida privada de seus servos. Os proprietários incentivavam, e frequentemente forçavam, mesmo em desacordo com a lei, casamentos entre servos de sua propriedade, com a finalidade de aumentar seu número de almas. Da mesma forma, as servas eram proibidas de se casarem com servos de outras propriedades, e somente poderiam fazê-lo com o consentimento expresso de seu senhor, o que incluía o pagamento de uma alta compensação. Alguns aristocratas consideravam que a geração de filhos era parte das obrigações de seus servos.<sup>60</sup>

A legislação governamental não apresentava muita preocupação com o bem estar e a proteção dos servos. Blum pondera que isto não necessariamente implicava que todos os senhores tratavam seus trabalhadores barbaramente, considerando-se que um número considerável deles utilizava uma certa moderação, até mesmo por razões econômicas. No entanto, este autor pondera que:

---

<sup>59</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

<sup>60</sup> *Ibid.*, 1961.

[...] the nearly unlimited control the seignior had over his people, the fact that the serfs had no legal way to protect themselves against his excesses, and perhaps most important, the absence of social disapproval among the serfowner's peers if he did mistreat his peasants, opened the door to callousness, and often to brutality. Foreigners were shocked when they listened to people of fashion and prominence chat about whippings they had meted out to their serfs, or heard a noble at his club preen himself before an appreciative audience, because he had sentenced three of his serfs to nearly triple the legally allowed number of strokes with the cane. The serf lived always at the mercy of the whims, appetites, and temper of his owner.  
61

Os camponeses que serviam dentro das casas de seus senhores estavam mais expostos à tirania destes. Dentre os chamados servos domésticos, as mulheres não tinham recursos para se defender da violência sexual de seus proprietários, que por vezes chegavam a montar haréns. Embora não fosse uma prática generalizada na Rússia, há relatos da prática de *ius primae noctis*. Outras ocorrências descrevem castigos corporais extremamente pesados aplicados a servos domésticos devido a uma sopa preparada com muito sal, ou a um frango assado além do ponto, entre outros casos semelhantes.

Um outro visitante estrangeiro na Rússia, de nacionalidade francesa, exprimiu sua perplexidade diante da opressão exercida pelos senhores sobre os servos, que julgava ser mais acentuada “than that of any sovereign in the world.”<sup>62</sup> A despeito do caráter hiperbólico desta afirmação, a comparação entre a posição de autocratas de outros países, notadamente da Europa ocidental, e da classe senhorial russa é bastante significativa. Segundo este viajante: “[...] the authority of a crowned despot was limited by law, custom, and public opinion, but in Russia these forces supported and furthered the prerogatives of the seigniors.”<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 437

Tradução nossa: o controle quase ilimitado que o senhor tinha sobre suas pessoas, o fato de que os servos não tinham meios legais para protegerem-se contra seus excessos, e, talvez mais importante, a ausência de desaprovação social entre seus pares proprietários de servos se ele maltratasse seus camponeses, abria as portas para a insensibilidade, e frequentemente para a brutalidade. Estrangeiros chocavam-se quando ouviam pessoas elegantes e proeminentes conversarem sobre chicotadas que eles haviam aplicado em seus servos, ou um nobre, em seu clube, orgulhar-se diante de uma plateia favorável por haver sentenciado três de seus servos a quase o triplo do número golpes com bastão permitidos por lei. O servo vivia sempre à mercê dos caprichos, dos apetites e do temperamento de seu proprietário.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 440

Tradução nossa: do que a de qualquer soberano no mundo.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 440-441

Tendo a seu favor a lei, o costume e a opinião pública, previamente citadas, e estando os proprietários livres para dispor de seus servos como melhor lhes aprouvesse, foi criada uma imensa diversidade de trabalhos servis. No entanto, há, de modo geral, duas características principais que funcionavam como eixos articuladores das obrigações de serviço impostas aos camponeses e eram comuns na maior parte do território russo. Estas eram, expressas em termos russos, *barchtchina* e *obrok*.

Segundo Blum, a *barchtchina*, considerada mais rigorosa, referia-se a tributos pagos em forma de trabalho, especialmente trabalho exercido em fazendas. Este tipo de trabalho não se restringia a ocupações da agricultura, mas também ao corte de madeira, a serviços de construção, manutenção, vigilância e costura. Por não haver regulamentação oficial acerca de um número de dias de trabalho semanais, era possível que proprietários demandassem cinco, seis ou até sete dias por semana de *barchtchina* nas terras senhoriais. Neste caso, aos camponeses só restavam as noites, domingos e feriados para trabalhar para si em seus lotes dentro das comunas camponesas. Porém, como regra geral, a *barchtchina* era constituída por três dias de trabalho semanais nas terras dos proprietários. Havia variações de horas de trabalho diárias de acordo com diferenças regionais e com a alternância entre as estações do verão e do inverno. Um exemplo de distribuição de trabalho era de doze horas diárias entre março e setembro, o período considerado menos rigoroso em termos climáticos, e de nove horas entre outubro e fevereiro.

O *obrok*, por outro lado, era visto como mais leve, e, inicialmente, consistia no pagamento de obrigações em espécie, de gêneros provenientes das colheitas a pequenos itens produzidos por meio de práticas artesanais tradicionais. A partir dos séculos XVI e XVII, devido à ampliação da circulação monetária, do crescente apetite da nobreza pelo consumo de artigos *da última moda* ocidentais, e do conseqüente endividamento desta classe, este tributo passou a ser cobrado com mais frequência em dinheiro. As vantagens do *obrok* para os camponeses referiam-se, devido à própria natureza deste tributo, à menor supervisão direta por parte dos nobres ou de seus administradores, o que os tornava menos sujeitos aos caprichos e brutalidades senhoriais. Além disso, os servos submetidos a este tipo de obrigação conseguiam autorização para deixar suas vilas e desempenhar outros trabalhos, tais como operários nas poucas fábricas existentes, em

---

Tradução nossa: [...] a autoridade de um monarca déspota era limitada pela lei, pelo costume e pela opinião pública, mas na Rússia estas forças forneciam suporte e ampliavam as prerrogativas dos senhores.

transportes, em pequenos comércios e em artesanato, o que os permitia manter a posse de seus ganhos que excediam os valores cobrados pelo *obrok*.

Os servos submetidos à obrigações de *barchtchina* e de *obrok* sofriam grande opressão e cumpriam suas obrigações com grandes dificuldades. No entanto, estes camponeses tinham pequenos lotes dentro das comunas camponesas reservados para seu próprio cultivo, além de suas ferramentas, e dedicava-se a trabalhar para si nos intervalos das obrigações senhoriais. Os servos domésticos, citados anteriormente, viviam em situação pior. Estes não contavam com nenhum tipo de posse, de qualquer natureza, e nem dispunham de uma parte de seu tempo para trabalhar para si, pois deveriam dedicar toda a sua vida servindo a seu senhor, normalmente habitando a própria residência senhorial ou cabanas próximas.

Em relação às funções a serem exercidas pelos camponeses domésticos, também não havia determinações e limitações definidas por lei, ocorrendo uma grande variação de trabalhos a serem realizados. Dentre estes, as ocupações consideradas mais comuns à maioria dos servos domésticos eram as de mordomos, cozinheiros, criadas, costureiras e enfermeiras. Outros afazeres referiam-se à jardinagem, carpintaria, alfaiataria e ao trabalho nos estábulos. Proprietários mais abastados e excêntricos mantinham orquestras inteiras compostas somente por seus camponeses, além de servos cantores, compositores e autores literários. Estes refinamentos artísticos eram exibidos pelos proprietários como motivo de ostentação diante de visitantes estrangeiros.

Vários visitantes, vindos de países da Europa ocidental, de fato se impressionavam com a quantidade abundante de camponeses que serviam seus senhores mais ricos no interior de suas suntuosas casas e com os modos polidos, exagerados e teatrais destes servos. Blum apresenta dados que indicam que, de modo geral, o número médio de servos de um proprietário russo ultrapassava de três a cinco vezes este mesmo número de um proprietário de posição econômica semelhante em outros países europeus.

Esta situação de grande opressão foi caracterizada por Blum como dependência completa, o que causava um altíssimo grau de deterioração moral. Em suas palavras:

Their complete dependence, and their helplessness, seemed to have sapped many of the *dvoroye liudi* of vitality and self-respect. The redundancy of menials in many households made matters worse, for there was not enough work to keep them occupied, and empty hours of idleness demoralized them still more. They quarreled with one

another, they filched from their master's larder and barns, and they were reputed to be generally unhappy.<sup>64</sup>

Além das obrigações que os servos prestavam aos seus senhores, havia também os deveres impostos pelo Estado, que ampliavam o peso de sua exploração. As duas exigências estatais mais impactantes na vida do campesinato eram o imposto por alma e o recrutamento para o serviço militar.<sup>65</sup> Devido à necessidade de aumento de arrecadação do Estado em modernização e a subsequente expansão das forças armadas russas no início do século XVIII, a cobrança de imposto passou a ser por alma, ou seja, taxado sobre cada indivíduo do sexo masculino e não mais conforme a prática anterior, que usava como critério a unidade familiar. Deste modo, maximizava-se o recolhimento dos impostos. Estavam isentos deste imposto os homens pertencentes à nobreza, ao clero, e outros grupos minoritários pouco representativos. Conforme Blum, dados que apontam para uma alta incidência de inadimplência podem ser um indício do grande peso que este imposto representava sobre a vida dos camponeses.<sup>66</sup>

A outra grande obrigação dos servos perante o Estado era o serviço militar. Sua introdução de maneira sistemática ocorreu no reinado do czar Pedro I, por ocasião de guerras contra a Suécia, e passou a integrar a vida russa a partir de então,<sup>67</sup> incidindo especialmente sobre as ordens mais baixas da sociedade.<sup>68</sup> Os recrutamentos aconteciam com intervalos periódicos, de acordo com as necessidades momentâneas de mais homens para as forças armadas, e aconteciam tanto durante guerras quanto durante períodos de paz. O governo não fazia os recrutamentos por meio da seleção direta de indivíduos, mas sim definia um certo número de recrutas com base na quantidade de homens que habitavam uma determinada comuna. A preocupação da autocracia era

---

<sup>64</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 458

Tradução nossa: Sua completa dependência e seu desamparo parecem ter aniquilado a vitalidade e o respeito próprio de muitos dos *dvoroye liudi* [servos domésticos]. O acúmulo de serviçais em muitas casas tornava a situação ainda pior, pois não havia trabalho suficiente para mantê-los ocupados, e as horas vagas de inatividade desmoralizavam-nos ainda mais. Eles brigavam entre si, furtavam a despensa e os celeiros e as despensas de seus mestres e julgava-se que eram geralmente infelizes. *Grifo nosso*

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> Ibid.

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

somente atingir o número desejado de alistamentos. Os líderes das comunas ou os senhores daquela propriedade, então, selecionavam os indivíduos que iriam prestar suas obrigações militares.<sup>69</sup>

Moon afirma que as convocações militares constituíam um fardo muito pesado para os camponeses, e cita, como exemplo, que entre os anos de 1720 e 1867 foram convocados mais de sete milhões de homens, a grande maioria destes composta por camponeses.<sup>70</sup>

Todavia, em relação aos camponeses enquanto grupo, não é possível afirmar que todos eram propriedade de senhores particulares. Uma quantidade considerável deles pertencia ao Estado. Os *camponeses estatais*, na metade do século XIX, representavam mais do que a metade de todos os camponeses do império. Havia grandes variações em níveis de sujeição dentre estes camponeses em particular, também chamado de *não-senhoriais*. No entanto, de modo geral, eles tinham um pouco mais de controle sobre suas vidas e suas ações do que os servos privados. Os camponeses estatais também eram obrigados a pagar o imposto por alma, como qualquer outro não nobre, e também deveriam pagar um outro tributo, semelhante ao *obrok* – obrigação em forma de dinheiro – pago pelos servos privados.<sup>71</sup>

Os camponeses não-senhoriais também alcançaram outras vantagens adicionais em relação aos servos privados, como menos obrigações e mais direitos, conferidos progressivamente. Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, estes camponeses conseguiram direitos de movimentação, de se deslocarem para cidades e de desenvolverem atividades comerciais e, a partir de 1858, de possuírem terras. Entretanto, os camponeses do Estado não tinham garantias da continuidade de seu estado, pois, ao serem considerados propriedades particulares dos czares, juntamente com as terras em que trabalhavam, poderiam ser doados a senhores a qualquer momento.

Havia também outros grupos de camponeses não senhoriais, minoritários e menos representativos, aos quais eram atribuídas funções especiais. Estes grupos eram

---

<sup>69</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

<sup>70</sup> MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 369-392

<sup>71</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

formados pelos camponeses da corte, do estábulo, que cuidavam dos cavalos dos regimentos militares, falcoeiros, postais, colonos militares, e responsáveis por cortar árvores de florestas para a fabricação de navios para a marinha.

Imersos em um contexto de opressão, os camponeses desenvolveram estratégias para garantir sua subsistência. É possível observar algumas destas estratégias por meio da organização dos camponeses. No século XIX, a maioria destes trabalhadores viviam em unidades familiares, que por sua vez compunham vilas rurais, ao invés de povoações isoladas. Tanto camponeses privados quanto estatais faziam parte desta organização comunal, já mencionada anteriormente, que tinha como característica principal a redistribuição dos lotes de terras a seus membros, uma vez que as terras aráveis eram *possuídas* de maneira coletiva, além do gerenciamento dos assuntos internos das vilas, ou seja, das relações entre seus membros e desta com o mundo exterior.<sup>72</sup>

Blum pondera que, apesar de seu nome oficial ser, na língua russa *sel'koe obshtchestvo*, que significa comuna rural, o termo russo mais atribuído a esta organização é *mir*. Ocorreram muitas variações de modos funcionamento dentre as inúmeras comunas camponesas, o que dificulta o estabelecimento regras claras de sua organização. Nos casos em que as comunas camponesas estavam nas terras de senhores particulares, estes exerciam controle sobre suas decisões, ostentando plenos direitos de intervir como bem entendessem sobre elas, até mesmo cancelando-as. No entanto, como Blum observa, era comum que os senhores concedessem um certo grau de autonomia às comunas, atribuindo-lhes algumas funções da administração de suas propriedades e poder de punição a desordeiros.

Os camponeses nomeados como oficiais da *mir* tinham entre suas funções primordiais realizar a divisão das obrigações de serviço demandas pelo senhor entre os membros da comuna, observando critérios como a extensão das obrigações, a quantidade e a qualidade da terra disponível na propriedade e o número de camponeses. As propriedades rurais eram divididas em pequenos lotes, que ficavam sob responsabilidade de unidades familiares de camponeses. Deste modo, para atender às demandas impostas pelo senhor, as comunas se organizavam para realizar, comunalmente, as mesmas operações ao mesmo tempo. Era parte das deliberações da comuna o tipo de trabalho a ser realizado, quando este seria realizado e as áreas a serem

---

<sup>72</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

cultivadas. A comuna também tinha sua arrecadação interna, o que formava uma espécie de tesouro comunal, e também intervinha nas seleções de jovens rapazes nos períodos de recrutamento militar.

De acordo com a perspectiva ocidental e liberal de Blum, conforme este mesmo autor se identifica – referida previamente neste capítulo –, há um grande paradoxo no desenvolvimento do império russo. No período entre os reinados dos czares Pedro I e Alexandre II – de 1700 a 1881 –, há um conflito, segundo seu ponto de vista, entre, por um lado, avanços econômicos de caráter comercial e industrial, ainda que pequenos, com a formação de um incipiente proletariado, juntamente com a grande expansão territorial e o estabelecimento da Rússia como uma potência mundial. Por outro lado, houve uma marcada regressão na estrutura social do império, com a afirmação dos poderes e sofisticação do estilo de vida da nobreza, que neste processo adquiriu autoconsciência de classe, em termos corporativos, e a transformação de massas de camponeses até então livres em mão de obra servil, acompanhada da degradação acentuada das condições de vida daqueles que já eram servos. Para este autor, estes aspectos conflitantes revelam uma coexistência entre elementos medievais e modernos no interior desta sociedade.<sup>73</sup>

### **1.1.2. Críticas à servidão**

Ao longo do período imperial, surgiram críticas ao sistema social russo, propondo questionamentos acerca da viabilidade do mesmo, chegando mesmo a apontar para a sua possível autodestruição. Para que isso não ocorresse, foram propostas várias alternativas que continham um núcleo comum que orbitava em torno da modificação da principal instituição da ordem imperial russa, ou seja, da servidão. Este tema é bastante complexo, pois seus debates estão impregnados por diversos interesses conflitantes, e a tarefa de colocá-lo em perspectiva não se apresenta como uma simples empreitada. No entanto, de acordo com Blum, alguns indivíduos de grupos diferentes chegaram à conclusão segundo a qual a abolição das relações de trabalho servis era imperiosa, e deveria ser realizada para evitar o colapso do império.

---

<sup>73</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

Conforme este autor, é possível destacar três grupos que tinham posicionamentos críticos, de modos distintos, perante à servidão, e, conseqüentemente, à ordem social. Estes eram o soberano, juntamente com a alta cúpula dos oficiais da autocracia, os camponeses, e os intelectuais. Devido ao tema de nossa pesquisa, concentraremos nossa atenção no posicionamento dos intelectuais.

O ponto de vista dos intelectuais teve, de acordo com Blum, uma contribuição para a abolição da servidão difícil de se mensurar devido à forte censura estatal e ao altamente reduzido círculo de leitores da Rússia imperial. Todavia, estes literatos, acadêmicos, jornalistas e pensadores políticos e sociais também exerceram grande influência na crítica à servidão, especialmente por meio da divulgação de ideias e da preparação ideológica de indivíduos que ocupavam posições importantes.

As primeiras críticas de membros deste grupo às relações servis de trabalho tiveram início ainda no final do século XVIII, e foram o produto da entrada das ideias liberais iluministas na alta sociedade russa. Discutia-se, à época, a chamada *questão camponesa*, e alguns membros da nobreza assumiram posições críticas à servidão, manifestando-se por iniciativas de imprensa satírica. Uma das críticas mais audazes deste período foi desferida por Radichtchev, um jovem nobre oriundo de uma família de grande riqueza, que estudara em Leipzig, na atual Alemanha. Burlando a censura, ele publicou uma obra intitulada *Viagem de São Petersburgo a Moscou*, influenciada pelo romance *Viagem Sentimental* do então muito prestigiado autor irlandês Laurence Sterne, por meio da qual este nobre russo expunha as agruras vividas por camponeses subjugados entre estas duas importantes cidades.

A czarina Catarina II – cujo reinado estendeu-se de 1762 a 1796 –, que se orgulhava de seu esclarecimento e de suas conexões com Voltaire, ficou horrorizada com esta publicação, e ordenou a condenação de Radichtchev ao cumprimento de pena na Sibéria. Em seguida, na passagem do século XVIII para o século XIX, a influência da obra *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith fez-se notar pelo aparecimento de teses econômicas, escritas por nobres, que demonstravam a inadequação das relações de trabalho servis para o desenvolvimento da Rússia. Blum destaca uma contradição, pois uma grande parte da classe educada<sup>74</sup> russa, para além dos que criticavam a servidão,

---

<sup>74</sup> Várias fontes por nós consultadas utilizam a expressão *classe educada* para referir-se aos grupos que tinham acesso a instituições escolares. Se ao longo do século XVIII e durante a primeira metade do século XIX a grande maioria dos membros desta classe eram oriundos das elites, indivíduos de origens variadas, também chamados *raznochintsy*, passam a compor este grupo e exercer dentro dele um papel de destaque a partir do meio do século XIX. Estas questões serão abordadas novamente ao longo desta seção.

conciliava harmoniosamente os ideais liberais e econômicos do iluminismo, do *laissez-faire* com as relações servis de trabalho e opunha-se radicalmente à reforma agrária. Para este autor, tal coadunação de princípios tão díspares caracterizava uma anomalia.

Durante o primeiro quartel do século XIX, durante o reinado do czar Alexandre I – 1801-1825 –, os posicionamentos críticos dos intelectuais restringiram-se às idéias e a publicações, em sua maioria acadêmicas. Isto ocorreu até o ano de 1825, por ocasião do falecimento de Alexandre I, quando aconteceu a primeira revolta de intelectuais contra o czarismo. A chamada Revolução Decabrista<sup>75</sup> ocorreu durante a transição sucessória, antes que o czar Nicolau I pudesse assumir o poder. Os revoltosos eram intelectuais nobres, parte deles oriundos das famílias mais abastadas e poderosas da nobreza, que haviam recebido sua formação intelectual a partir das matrizes de pensamento ocidentais, com suas teorias políticas ilustradas, adquiridas via cursos educacionais, viagens para o exterior, leituras e correspondências. O objetivo dos decabristas, que haviam se preparado sua ação revolucionária por meio de reuniões secretas, era tomar o poder, substituindo a autocracia por uma monarquia limitada. A política era o objetivo principal desta revolta. Todavia, as questões camponesa e da servidão, apesar de ocuparem um segundo plano, também constavam em seu programa de ação.

Em virtude de vários fatores, tais como a falta de preparo e de estratégia dos decabristas e seu reduzido número de membros, esta revolta foi reprimida com muita facilidade pelas forças oficiais. Blum pondera, contudo, que, apesar do fracasso deste levante, não se pode diminuir sua importância no movimento mais amplo dos protestos contra a autocracia. Segundo este autor, alguns fatores atribuem a esta revolução contra a autocracia uma grande notoriedade, como, por exemplo, o fato de seus membros serem nobres que fizeram uso de armas, e que estavam lutando por liberdade para além de sua própria classe, pois a supressão da servidão integrava seu programa de reformas. Uma consequência que se fez sentir imediatamente à repressão aos decabristas e à ascensão do czar Nicolau I foi uma grande apreensão do governo em relação a protestos e descontentamentos por parte das elites intelectuais, o que levou ao estabelecimento, por parte da autocracia, de um sistema de vigilância ideológica e repressão implacáveis. Ironicamente, justamente nas décadas seguintes a 1825 ocorreu uma elevação na quantidade de intelectuais dotados de posicionamentos críticos, dentre os quais

---

<sup>75</sup> Esta revolução recebeu este nome por ter acontecido no mês de dezembro, que na língua russa é *diekabr*. Alguns autores utilizam o termo Revolução Decabrista, enquanto outros optam por Revolução Dezembroista.

destacaram-se Alexandre Herzen e Vissarion Bielínski. Esta época é conhecida como a *era de ouro da cultura russa*.

Neste período aconteceu um intenso florescimento intelectual na Rússia, no qual se testemunhou o surgimento de pensadores e artistas extremamente sofisticados, que criticavam duramente vários elementos da ordem czarista, entre eles a servidão, e que exerceram um grande impacto sobre o reduzido número de leitores da época. Devido à truculência da censura, especialmente dirigida a obras impressas, estes intelectuais tiveram que lançar mão de alguns recursos para difundir suas ideias, como, por exemplo, a circulação de textos, copiados ou impressos no exterior e enviados ilegalmente, que também poderiam ser divulgados *boca a boca* em discussões realizadas em grupos secretos. Um aspecto ideológico contraditório destas manifestações era perceptível devido ao grande número de intelectuais críticos, membros da elite – dentre eles alguns donos de servos –, que denunciavam com veemência a crueldade e imoralidade das relações de trabalho servis.

Durante o início do reinado do czar Nicolau I – que se estendeu de 1825 a 1855 – os intelectuais eram em grande parte estudantes universitários oriundos das elites, os quais, influenciados por teorias originárias da Europa ocidental, almejavam transformar a sociedade à luz destes princípios. Devido à forte repressão ideológica de Nicolau I, mencionada anteriormente, os círculos secretos de discussão multiplicaram-se velozmente. No entanto, mesmo estas reuniões veladas poderiam ser perigosas, visto que havia a constante ameaça de agentes governamentais disfarçados que infiltravam-se sorrateiramente nestes grupos, ocasionando repressões e prisões.

É fundamental destacar que, no decorrer dos trinta anos do reinado deste czar, ocorreu uma transformação gradual na composição social deste pequeno grupo intelectual, que, sendo formado inicialmente por jovens membros da nobreza, passou a incorporar em seus quadros indivíduos provenientes de classes médias, como filhos de mercadores e de religiosos que tinham acesso a universidades e a outras instituições de ensino. Estes estudantes não aristocratas – também denominados como *raznochintsy*, indivíduos oriundos de classes variadas – iriam desempenhar um papel de destaque dentre a intelectualidade crítica, fornecendo uma relevante contribuição ao grupo da *intelligentsia* que seria formada nos anos posteriores.

Dentre os intelectuais do segundo quartel do século XIX, é possível fazer uma distinção entre dois grandes grupos, os ocidentalistas e os eslavófilos. Blum observa, brevemente, que embora houvesse convergências entre essas duas posições a respeito da

necessidade de se superar a servidão, ambas divergiam quanto a fontes de orientação teórica para a transformação da realidade russa. Os ocidentalistas buscavam inspiração e fundamentação em teorias liberais e socialistas provenientes da Europa ocidental, enquanto os eslavófilos advogavam a necessidade de se encontrar as soluções para os males da Rússia em seu próprio solo e cultura.

Conforme mencionado anteriormente, os pensadores e artistas do século XIX que surgiram na Rússia a partir de 1825 deram corpo, com sua intensa atividade, à notória *era de ouro da cultura russa*. O setor que alcançou maior destaque dentro deste movimento foi a literatura, que teve entre seus mais distintos representantes artistas da estatura de Púchkin, Lermontov, Gogol, Nekrassov, Grigoróvitch, Turguéniev, Dostoiévski, Gontcharov e Tolstói. Esta literatura é considerada sofisticadíssima, capaz de ombrear com todas as outras grandes produções literárias internacionais. É sobremaneira importante destacar o fato de que, devido à situação política de forte autoritarismo, centralização da autocracia e da repressão política e ideológica, a literatura tornou-se o principal meio de divulgações de posicionamentos intelectuais críticos em relação à situação vigente. Em várias ocasiões, os literatos desferiram severas críticas à servidão. Este dispositivo de crítica formou-se de modo bem sucedido, visto que estes escritores talentosos conseguiam criar narrativas que, por expressarem suas mensagens a favor dos oprimidos e desfavoráveis aos opressores de modo não explícito, burlavam a forte censura estatal da época.

Os autores literários da época fizeram uso do realismo, por meio do qual os servos e os senhores eram representados sem, ou com muito pouco uso de idealizações e recursos românticos. Acerca do realismo literário russo do século XIX e seus escritores, Blum afirma:

They did not seek to romanticize the peasants when they wrote about them. They hated serfdom because they knew it was wrong for one man to own another, and because they knew that master and serf were equally sullied by it. That was the story they told. It was a shattering kind of realism. Even today's reader shudders at the conscious and unconscious cruelties, grieves for the wronged, and is overwhelmed by the stupidity and crudeness and viciousness they told about in their books and stories.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 568

Tradução nossa: Eles não buscavam romantizar os camponeses quando escreviam sobre eles. Eles odiavam a servidão porque sabiam que era errado que um homem possuísse outro, e porque eles sabiam que tanto os senhores quanto os servos eram igualmente maculados por ela. Esta era a história que eles contavam. Era um tipo de realismo devastador. Mesmo o leitor de hoje ainda estremece diante das

Conforme apontou este autor, estas produções literárias tiveram um grande impacto sobre o pequeno público leitor da época, especialmente sobre aqueles indivíduos que já traziam consigo dúvidas e questionamentos a respeito da servidão. Uma contraposição importante entre os autores literários e os pensadores políticos e sociais da era de ouro da cultura russa era que, ao contrário dos segundos, os literatos concentravam seus esforços e energias em criticar a servidão, denunciar sua opressão desumanizadora e enunciar seus efeitos deletérios, sem, no entanto propor projetos e programadas de superação das relações servis de trabalho.

De modo bastante diverso dos grupos intelectuais, os proprietários de terras e servos não se sensibilizaram com estes ataques à servidão e não apresentaram interesse em acabar com ela, exceto por uma minoria de senhores esclarecidos que chegou a considerar a necessidade de algum tipo de reforma. Do ponto de vista dos proprietários da época, havia uma ideologia senhorial muito forte que exercia um papel legitimador em relação à servidão. Blum observa que vários senhores e indivíduos de grande proeminência manifestaram-se em defesa da servidão, e cita o posicionamento de alguns deles, dentre estes um procurador geral do senado, que, a respeito de uma proposta reformista de 1803, afirmou que esta “[...] would endanger society, provoke disturbances, produce no good for lord and peasant, and called the men who drew it a ‘band of jacobins’.”<sup>77</sup>, e o célebre historiador Nicolau Karamzim, que considerava que “[...] without the guiding hand of their seignors the peasants would turn into drink and idleness and crime, and endanger the safety of the realm. He considered serfdom the natural order of things.”<sup>78</sup>

O Conselho de Estado, em 1820, reagiu negativamente à proibição da venda de servos separadamente de seus familiares – o que era um avanço legal em favor dos

---

crudelidades conscientes e inconscientes, aflige-se pelos injustiçados e é mortificado pela estupidez, rudeza e crueldade que eles narravam em seus livros e histórias.

<sup>77</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 569

Tradução nossa: [...] ameaçaria a sociedade, provocaria distúrbios, não seria boa para senhores nem para camponeses, e chamou os homens que a elaboraram de um ‘bando de jacobinos’.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 569-570

Tradução nossa: [...] sem a tutela de seus senhores os camponeses dedicar-se-iam a bebedeiras, vadiagem e crimes e ameaçar a segurança do reino. Ele considerava a servidão como a ordem natural das coisas.

camponeses – afirmando que esta era uma “[...] dangerous innovation, and argued that any change was superfluous since Russia alone of all states was peaceful and happy.”<sup>79</sup>

Também pode ser adicionada a estes posicionamentos conservadores a opinião do conde Uvarov, ministro da educação durante o reinado de Nicolau I – que ganhou notoriedade pela criação do lema *Ortodoxia, Autocracia e Nacionalidade* – segundo o qual “[...] to tamper with serfdom would bring disaster to the state. For the serfowners would demand compensations for their losses at the expense of the autocratic power of the tsar”<sup>80</sup>, e as preocupações de um ministro de Assuntos Estrangeiros, em 1843, que, perante propostas de emancipação, “[...] warned that if the peasants were given their liberty they would use it badly.”<sup>81</sup> Havia também uma crença entre grande parte das elites segundo a qual, caso a emancipação viesse a acontecer, os servos não mais obedeceriam aos senhores das terras e nem aos chefes das comunas, afastando-se do trabalho e entregando-se a vícios, à ociosidade e comportamentos completamente desregrados.

Acerca do posicionamento senhorial, Blum elaborou uma síntese magistral, que articula com bastante clareza as opiniões previamente citadas ao pensamento e aos valores conservadores e reacionários das classes aristocráticas a respeito da questão servil em face de possíveis reformas:

The opposition of these men and their fellows among the aristocracy and high bureaucracy reflected the attitude of most serfowners. They looked upon any move to reform serfdom as a direct threat to their property rights over land and peasants. In 1835 an official of the Ministry of Interior reported that the majority of the nobility were not even able to adjust themselves to thinking of the possibility of running their economies without serfs. They earnestly believed that emancipation would ruin the moral fibre of the peasantry, and lead to the violent destruction of the *dvorianstvo* as a class. In their minds

---

<sup>79</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 570

Tradução nossa: [...] inovação perigosa, e argumentou que qualquer mudança seria supérflua considerando-se que somente a Rússia dentre todos os Estados era pacífica e feliz.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 570

Tradução nossa: [...] mexer na servidão seria desastroso ao Estado. Pois os proprietários de servos exigiriam compensações por suas perdas às custas do poder autocrático do czar.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 570

Tradução nossa: advertiu que se os camponeses recebessem sua liberdade, eles a usariam mal.

serfdom was a necessary condition for their own welfare, and for the welfare of the peasants and the state.<sup>82</sup>

Por outro lado, havia uma pequena quantidade de donos de terras e servos que passou a posicionar-se favoravelmente às propostas de emancipação ao longo da primeira metade do século XIX e no início da segunda. Blum pondera que estas visões também continham elementos que, até certo ponto, favoreciam os interesses senhoriais, como a emancipação desacompanhadas de lotes de terras para os camponeses, pagamento de indenização pelos recém-libertos a seus antigos senhores, além da continuidade do trabalho nas mesmas propriedades, como uma forma adicional de compensação pela perda da posse da mão de obra servil.

### 1.1.3. Desagregação da servidão e seus desdobramentos

Durante a década de 1850, a situação da servidão mudaria dramaticamente. Além dos membros da alta burocracia partidários das reformas, de revoltas de camponeses e de manifestações dos intelectuais, um acontecimento inesperado acelerou o processo de queda da servidão. A derrota na Guerra da Criméia, travada de 1853 a 1856, entre a Rússia, de um dos lados, e uma aliança formada pelos impérios britânico, francês, otomano e o reino da Sardenha, do outro.

Esta derrota humilhante expôs, de modo inequívoco, os enormes problemas estruturais do Estado russo, seu atraso e suas deficiências. No pós-guerra, os círculos letrados do país – a despeito de perspectivas diferentes, e até mesmo opostas – adotaram uma posição segundo a qual a Rússia deveria, obrigatoriamente, realizar uma série de reformas para que pudesse acompanhar as grandes potências europeias. Neste panorama, a primeira – e principal – reforma, seria a emancipação do trabalho servil. Conforme Blum, apesar da amarga derrota militar, o fim da Guerra da Criméia permitiu que a Rússia voltasse seu olhar e seus recursos primordialmente a assuntos internos.

---

<sup>82</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961. p. 570

Tradução nossa: A oposição destes homens e de seus pares dentre a aristocracia e a alta burocracia refletia a atitude da maioria dos proprietários de servos. Eles consideravam qualquer tentativa de se reformar a servidão como uma ameaça direta a seus direitos de propriedade sobre a terra e seus camponeses. Em 1835 um oficial do Ministério do Interior relatou que a maioria da nobreza não era sequer capaz de cogitar a possibilidade de conduzir suas economias sem servos. Eles acreditavam seriamente que a emancipação arruinaria a fibra moral do campesinato, e levaria à destruição violenta do **dvorianstvo** [termo referente à nobreza] como classe. Em suas mentes a servidão era uma condição necessária para seu próprio bem-estar, e para o bem-estar dos camponeses e do Estado. *Grifo nosso*

O czar Alexandre II – cujo reinado estendeu-se de 1855 a 1861 –, portanto, assumiu o trono neste contexto de necessidade de reformas, e manifestou sua posição de que a servidão deveria ser eliminada. Para que isso acontecesse, todavia, era necessário superar vários confrontos de grupos dotados de interesses conflitantes. O novo czar preocupou-se em garantir as aspirações e os direitos de propriedade da nobreza. Com um grande temor em relação a revoltas dos camponeses, ele expôs seus planos de reforma das relações servis de trabalho em um discurso para representantes da aristocracia moscovita em 1856, justificando sua posição e afirmando seu favorecimento em relação a esta classe, propondo uma reforma pelo alto, antes que esta acontecesse por baixo.

Houve então um período de planejamento da emancipação, no qual vários interesses estiveram em jogo. As classes proprietárias e seus representantes no governo fizeram uso de vários recursos para retardar a elaboração do processo emancipatório.

Apesar de todas as moções em contrário, as equipes de burocratas designados por Alexandre II elaboraram uma primeira versão do manifesto da emancipação em 1859 e sua versão definitiva foi decretada em cinco de março de 1861. Após as diversas controvérsias surgidas em seu período de elaboração, o resultado foi, por um lado, extremamente desfavorável e decepcionante para os camponeses, e, por outro, repleto de concessões aos proprietários de terras. Esses trabalhadores rurais receberam a liberdade, mas sem direito a terra, e deveriam, a partir de então, pagar pelos lotes de terra que haviam utilizado até a emancipação. Em certos casos, os camponeses pagariam para utilizar áreas de terra menores do que as que cultivavam como servos, e, para dificultar ainda mais a situação, a liberdade não seria atribuída neste momento.

Como consequência dos termos desfavoráveis aos camponeses, e da linguagem extremamente complexa, obscura – engendrando problemas de interpretação –, e extensa – 400 páginas impressas – por meio da qual a Lei da Emancipação fora redigida, houve uma série de protestos violentos por parte dos camponeses. Estas manifestações, entretanto, receberam duras repressões governamentais com utilização de açoites, execuções e aprisionamentos na Sibéria em larga escala.

A rigor, a Lei da Emancipação dos Servos tornava os camponeses livres, mas ressalvava que deveria haver um período de transição até que estes pudessem desfrutar de uma liberdade plena. Durante este ínterim, os camponeses ainda eram obrigados a dedicar a mesma obediência e serviços a seus antigos senhores por um período de dois anos, e agentes governamentais desenvolveriam pesquisas acerca do impacto da

emancipação sobre os diferentes tipos de propriedades existentes no período. De modo inglório, ao fim destes dois anos de transição, os camponeses ainda não estariam aptos a receber a liberdade ou lotes de terra. Neste momento a lei declarava que eles entrariam no período *obrigação temporária*, durante o qual os proprietários continuavam a exercer os poderes de justiça e policiais sobre eles, com autoridade sobre as comunas camponesas. Havia uma relação um tanto contraditória sobre o uso e o estatuto das terras. Os proprietários eram obrigados a permitir que os camponeses cultivassem suas terras, mas ao mesmo tempo, os aristocratas mantinham para si a posse sobre elas. Aos camponeses era imposto o pagamento de aluguel para o uso destas terras, em forma de dinheiro ou de trabalho, e não havia opção a não ser colocar-se sob a autoridade senhorial.

Para deixar a fase de obrigação temporária e alcançar, de fato, o estatuto de liberdade e estar em posse dos lotes de terra estipulados por lei, os camponeses deveriam, de acordo com a lei, redimir as terras que cultivavam por meio de pagamentos a serem realizados durante um longo período. Entretanto, os senhores detinham a prerrogativa de dar seu consentimento pessoal para que os camponeses se tornassem livres, ou seja, mesmo que o pagamento da redenção da terra fosse realizado, o período de obrigação temporária poderia estender-se por muito tempo para grande parte dos camponeses. Por outro lado, havia outro dispositivo legal que permitia aos proprietários simplesmente consentirem a liberdade a seus camponeses, doando-lhes um quarto do lote de terra estimado, em medidas que também traziam grandes benefícios aos senhores.

Portanto, este longo período de endividamento, pago pelos camponeses com o fito de superar a obrigação temporária, poderia ainda esbarrar em uma mera negativa de seus proprietários quando as dívidas fossem plenamente quitadas. Todavia, em 1881, uma alteração na legislação tornou obrigatória a redenção da terra e o alcance da liberdade após os pagamentos. O que ocorreu então, em grande parte dos casos, foi que o governo pagava aos proprietários parte substancial da redenção de seus camponeses, que ficavam obrigados a reembolsar o Estado por um período fixado em 49 anos. Somente finda esta fase os camponeses passavam a serem os donos legais de seus lotes.

Os cálculos realizados pelos legisladores para definir o valor da redenção dos lotes de terra dos camponeses perante seus antigos senhores levavam em conta o valor dos aluguéis pagos pelo uso da terra por estes trabalhadores *obrigados temporariamente*. É importante observar, no entanto, que estes valores sofreram um

acentuado processo de inflação, chegando a 200%, em média, e até a 565% em um caso extremo. Isso fazia com que os camponeses pagassem muito mais do que deviam, proporcionalmente, ao valor da terra em processo de aquisição.

Blum aponta duas razões para este pagamento excedente. Uma delas foi a inclusão de uma indenização disfarçada aos proprietários, que não estavam perdendo somente os valores referentes a lotes de terra de suas propriedades, mas também valores relativos à posse de seus ex-servos. A outra razão, talvez ainda de maior relevância do que a anterior, referia-se ao fato de que, devido à relação – devidamente calculada e planejada por legisladores – entre altos pagamentos de dívidas e seus reduzidos lotes, os camponeses seriam forçados, necessariamente, a ir em busca de trabalho em outros lugares além de suas porções de terra, o que garantiria uma abundante fonte de mão de obra barata para a classe senhorial.

No ano de 1866 aconteceu a emancipação dos camponeses estatais, que ocorreu em termos mais favoráveis a estes trabalhadores, os quais, conforme menção anterior, também haviam sido subordinados a um regime de servidão comparativamente mais leve do que o imposto aos servos de proprietários privados.

O processo de supressão da servidão na Rússia insere-se no processo de reformas de modernização realizados após a derrota na Guerra da Criméia. A propósito da modernização russa ocorrida no século XIX, o eslavista Seton-Watson elabora análises extremamente pertinentes, destacando peculiaridades deste país por meio do cotejamento com a modernização na Europa ocidental. Conforme este autor, a partir da reforma protestante em terras ocidentais, ganharam força valores como o individualismo e iniciativas privadas em termos de negócios, os quais, ao disseminarem-se mais amplamente, impregnaram a burguesia emergente, que foi a classe responsável pela Revolução Industrial. Este etos burguês teve presença muito forte em países protestantes como Inglaterra, Escócia, Holanda, Estados Unidos da América, além da França, norte da Itália e oeste e sudoeste da Alemanha. Na Rússia, por outro lado, não houve este etos nem a emergência de grupos sociais médios. Seton-Watson pondera, contudo, que a maioria dos países pouco desenvolvidos no século XIX compartilhou esta ausência de uma burguesia forte e de desenvolvimento industrial, somente encontrada no noroeste da Europa e na América do Norte, com algumas exceções.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. The Nature of Imperial Russian Society. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 479-500.

Outra colocação importante a respeito desta temática apontada por este autor refere-se ao fato de que o processo de modernização na Europa ocidental fora iniciado e impulsionado por desenvolvimentos sociais, e acelerados ou atrasados pela ação de monarcas ou autoridades religiosas. Todavia estas autoridades estatais ou religiosas não iniciaram a modernização em seus países de modo deliberado, enquanto na Rússia ocorreu o contrário, visto que este processo foi colocado em prática de modo intencional, via decretos dos czares.

De acordo com Seton-Watson, este modelo de modernização deliberada, para que fosse bem-sucedida, demandaria uma série de outras medidas estatais, dentre elas um sistema educacional moderno, capaz de atenuar o imenso golfo cultural que surgiria inevitavelmente entre uma pequena elite intelectual e as massas iletradas. Para este eslavista, tal golfo, caso não fosse dirimido por políticas estatais de disseminação de educação em esfera nacional, poderia conduzir a um processo de enfraquecimento do país. Na Rússia, entretanto, devido à enorme escassez de recursos, à falta de estruturas educacionais e de professores, a opção tomada pelos autocratas de investir em um sofisticado sistema universitário que privilegiava a formação das elites fez com que, em termos sociais:

[...] the gap remained wide open, and contributed greatly to the continued alienation, not only of the intelligentsia in the narrower sense, but of the whole public (*obshchestvo*) from the regime, and so to the breakdown not only of tsardom but of the Russian state.<sup>84</sup>

Uma outra consequência da falta de uma classe média forte na Rússia, como também em grande parte dos países do leste europeu, na visão de Blum, foi o aumento de prestígio social e força política na nobreza, pois não havia outras classes ou grupos com os quais competir pelo poder, visto que as camadas médias urbanas não alcançaram força econômica e política para tal.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. The Nature of Imperial Russian Society. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 497

Tradução nossa: [...] a lacuna permaneceu amplamente aberta, e contribuiu muito para a alienação continuada, não somente da intelligentsia em sentido mais restrito, mas do público mais amplo (*obshchestvo*) em relação ao regime, e ao colapso não somente do czarismo mas também do Estado russo.

<sup>85</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

No entanto, após a emancipação dos servos em 1861, Lieven aponta para o início de um processo de declínio para uma grande parte dos nobres, uma vez que muitos deles não tinham condições de dar continuidade a seus negócios sem o trabalho servil. Uma parte da responsabilidade por este fato, conforme este autor, pode ser atribuída aos próprios nobres, devido à típica negligência na administração de suas terras, conforme exposto em passagens anteriores desta seção.<sup>86</sup>

Após a emancipação dos servos, mais precisamente no ano de 1864, foram criados conselhos distritais e provinciais – em russo: *Zemstvo* –, constituídos de forma eletiva, que contavam, entre seus membros, com representantes camponeses, juntamente com as novas cortes de justiça e outras melhorias, tais como a construção de uma rede ferroviária nacional e um maior desenvolvimento industrial, que permitiam aos camponeses terem acesso a mais opções de trabalho assalariado, maiores possibilidades de deslocamento e migrações, especialmente para as cidades em expansão e para a Sibéria. Outro elemento muito positivo para os camponeses foi o maior acesso à escolarização.<sup>87</sup>

A partir da década de 1860, esta série de mudanças sociais permitiu que os camponeses tivessem acesso e se identificassem com a sociedade mais ampla, colocando-os em contato com instituições, ideias e pessoas situadas além dos limites da vida campesina. Esta abertura social permitiu que novas identidades se constituíssem entre eles, frutos da integração de novas práticas e a manutenção de antigas, ou seja, da convivência de elementos de mudança e de continuidade.

A respeito dos *Zemstvo*, especificamente, Wirtschaftfer observa que seus membros, eleitos localmente, além dos representantes camponeses, eram originários de várias classes sociais. Estes conselhos foram uma iniciativa voltada para o preenchimento do vazio deixado pela dramática redução da autoridade senhorial. Estes conselhos, distritais ou provinciais, tinham poderes limitados, como, por exemplo, cobrar alguns impostos e com o fruto desta arrecadação deliberar sobre o financiamento de serviços sociais importantes localmente, como obras de infraestrutura, educacionais,

---

<sup>86</sup> LIEVEN, Dominic. The Elites. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 227-244.

<sup>87</sup> MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 369-392.

de saúde pública e de bem-estar social de modo geral. Todavia, todas as decisões dos *Zemstvo* precisavam da autorização do governo provincial e central.<sup>88</sup>

A despeito do fato de que os grandes proprietários de terras controlavam as principais posições destes conselhos, a abertura para membros de diversas categorias profissionais e de camponeses dentro destas assembleias fez deste espaço um local de ação política com uma base mais ampla e de um incipiente autogoverno que interligava as esferas locais ao governo central.

Muitas categorias profissionais, como professores, médicos, funcionários da saúde, estatísticos, agrônomos, veterinários, arquitetos, engenheiros, entre outros, que até a década de 1860 haviam tradicionalmente trabalhado no funcionalismo público, a partir da criação dos conselhos distritais e do crescimento das cidades causado pelos avanços de modernização, passaram a ter a possibilidade de trabalhar fora das instituições estatais. De acordo com Wirtschafter, “This relative autonomy encouraged them to see in professional work a form of service to the nation rather than the government.”<sup>89</sup>

A estratificação social russa, em linhas gerais, dividia a população nativa em nobres, habitantes das cidades e camponeses, cada um com suas subdivisões, de acordo com Blum.<sup>90</sup> Havia, contudo, um grande número pessoas de origens variadas, que não se encaixavam em nenhuma das categorias previamente mencionadas. Estas pessoas eram agrupadas em uma categoria à parte, chamada *raznochintsy*, que significa *pessoas de várias classes ou origens*. Esta categoria era muito heterogênea e de difícil definição, pois poderia conter diversos subgrupos, com funções, obrigações e privilégios diferentes, ou até mesmo indivíduos que não se encaixavam em categorias pré-existentes em uma determinada comunidade. Dentre os *raznochintsy* poderiam ser encontrados desde prósperos empresários a indivíduos extremamente empobrecidos. É possível acrescentar que todos os trabalhadores abaixo da Tabela de Graduações de

---

<sup>88</sup> WIRTSCHAFTER, Elise Kimerling. The Groups Between: Raznochintsy, Intelligentsia, Professionals. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 245-263.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 259

Tradução nossa: Esta autonomia relativa os encorajava a ver no trabalho profissional uma forma de serviço à nação ao invés de ao governo.

<sup>90</sup> BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

Pedro I, ou os situados em classes que não conferiam nobreza também eram considerados *raznochintsy*.<sup>91</sup>

Estes indivíduos sem classe definida exerceram um papel fundamental na educação e na formação da intelectualidade russa – conforme exposto nos próximos itens – a despeito de todos os privilégios e concessões conferidos às elites em termos educacionais. A partir deste ponto passaremos a uma análise dos desenvolvimentos educacionais da Rússia e de suas íntimas relações com questões culturais, intelectuais e ideológicas deste país.

## 1.2. O Panorama Educacional da Rússia nos séculos XVIII e XIX

Iniciaremos a discussão do tema da História da Educação na Rússia, como também a tópicos relacionados a esta temática. Apesar de o foco deste estudo estar direcionado ao século XIX, de modo análogo ao que foi feito em etapa anterior desta seção, realizaremos um breve recuo ao século XVIII. Esta visão retrospectiva faz-se necessária considerando as diversas transformações ocorridas a partir no início do período da Rússia Imperial, com o czar Pedro, o Grande. Dentro do quadro destas transformações sociais mais amplas inserem-se as primeiras iniciativas educacionais sistemáticas, conduzidas pelo Estado.

Se em relação a aspectos mais gerais da História da Rússia czarista encontramos dificuldades em acesso a fontes, a temática específica da História da Educação apresentou-se de modo ainda mais restrito. Deste modo, escolhemos a obra *Education and the State in Tsarist Russia*, de autoria de Patrick Alston,<sup>92</sup> como fundamento de nossa discussão acerca de elementos educacionais da Rússia do século XIX, com o necessário recuo ao século XVIII, devido a seu caráter panorâmico, abrangente e à sua riqueza analítica. Apesar de termos encontrado alguns outros trabalhos sobre questões educacionais russas sobre o período que investigamos, fizemos muito poucas menções a outros autores, principalmente em virtude de restrições de tempo.

Há duas características essenciais para se começar a tratar das iniciativas educacionais russas do início do século XVIII. A primeira delas é a adoção de modelos

---

<sup>91</sup> WIRTSCHAFTER, Elise Kimerling. The Groups Between: Raznochintsy, Intelligentsia, Professionals. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 245-263.

<sup>92</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

européus ocidentais e a promoção da educação *pelo alto*, conduzida pelos homens de Estado “in a country too ignorant to be renewed from below and too tough to be reorganized from outside.”<sup>93</sup> De acordo com Alston, a Rússia foi os primeiros países a importar a educação ocidental e manter sua independência política ao longo de um vasto período de dependência cultural em relação a potências europeias muito mais avançadas em termos educacionais.

Acadêmicos profissionais, notadamente vinculados à burocracia e a quadros governamentais russos, acreditavam que, se os países europeus ocidentais haviam percorrido até então uma trajetória repleta de percalços, frequentes surtos de violência e convulsões sociais, e ainda assim emergiam de suas crises cada vez mais organizados e modernos, isso se deveu em grande parte aos efeitos de sua tradição educacional secular. Na Rússia não havia tradição escolar, e esta deveria ser criada por ação deliberada da autocracia, em caráter centralizado, visando promover mudanças sociais.

Analisando a questão da ausência de uma tradição escolar, McClelland observa que, ao longo de sua história, apesar de um pujante florescimento das artes e da estética na Rússia, fatores como a ausência de desenvolvimento de uma tradição escolástica pela Igreja Ortodoxa Russa e a não participação no Renascimento europeu, especialmente devido à dominação mongol – 1237-1480 – que isolou o país, o pensamento racional disciplinado e a razão abstrata chegaram à Rússia como elementos externos importados, que causaram estranhamento e fortes resistências por parte de amplos setores da população.<sup>94</sup>

As raízes da europeização da Rússia encontram-se nas revoluções petrinas, e tiveram grande impulso em guerras, contra a Suécia, por exemplo, e em operações militares nas províncias bálticas, visto que estes conflitos colocavam os russos em contato com a Europa. Na visão do czar Pedro I, para poder competir com seus vizinhos era essencial observar seus desenvolvimentos tecnológicos e industriais e aprender com

---

<sup>93</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. vii

Tradução nossa: em um país ignorante demais para ser renovado por baixo e duro demais para ser reorganizado por fora

<sup>94</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.

eles. Desta forma, as primeiras iniciativas educacionais de modernização do Estado russo surgiram em um contexto militar, voltadas para este fim.<sup>95</sup>

Segundo Alston, até o início do reinado deste czar a única instituição educacional existente, responsável por prover treinamento cívico, era a Academia Eslavo-Greco-Latina. Havia restrições em termos de serviço ao Estado devido ao fato de que esta Academia não fornecia ensino secular. Pedro I estava insatisfeito com estas limitações e buscou um modelo de escola que preparasse indivíduos capazes de atender as necessidades de um Estado em processo de modernização, formando funcionários para a administração pública, engenheiros e médicos.

Os planos deste czar, bastante ambiciosos, foram colocados em prática por meio de várias instituições criadas em seu reinado. As primeiras escolas fundadas, dedicadas à ciência secular, foram denominadas *escolas de navegação*, e seguiam o exemplo inglês. Um diplomata russo visitara a *England's Royal Mathematical School* em 1698 com a finalidade de inspecionar e analisar seu funcionamento. Desta feita, dois britânicos formados por esta escola foram contratados pelo governo russo, indo até este país em 1701 para atuar, ao lado de outro cidadão inglês previamente radicado na Rússia, na recém-criada *Escola de Navegação e Matemática de Moscou*. Esta primeira escola secular, voltada diretamente à aplicação militar, tornou-se um modelo para várias outras escolas semelhantes em outras províncias. Em 1715 surgiram *escolas de cifras*, dedicadas ao ensino de geometria e geografia.<sup>96</sup>

No ano de 1714, Pedro I manifestou, pela primeira vez, sua resolução em vincular privilégio social aos méritos alcançados no serviço prestado à autocracia, e não mais aos direitos de ancestralidade, em consequência da enorme demanda por oficiais militares e funcionários para a burocracia civil. Devido à ausência de tradição de serviços prestados à Coroa por parte da nobreza, este czar decretou que todos os filhos das famílias nobres, aos quinze anos, deveriam compulsoriamente apresentar-se para o serviço militar ou civil, em caráter vitalício – conforme mencionado anteriormente –, e ainda deixava aberta a oportunidade de ingresso e ascensão ao longo das diferentes graduações da carreira de serviço a não nobres, incluindo servos. É sobremaneira importante ressaltar que a formação de oficiais militares e burocratas ocorria nas escolas recém-fundadas, que constituíam um passagem obrigatória, na maioria dos casos, ao

---

<sup>95</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

<sup>96</sup> Ibid.

serviço à Coroa. Por conseguinte, é possível concluir que, por força de decreto, a educação passava a constituir o primeiro estágio na trajetória do serviço estatal.

Entretanto, houve muitas resistências às novas escolas. Em relação às escolas de cifras, é possível observar um forte investimento e suporte estatal, visto que no ano de 1721 havia 42 delas em atividade. Todavia, diferentes grupos da população do império assumiram posicionamentos de rejeição à escolarização. Os artesãos das cidades, por exemplo, manifestaram-se oficialmente expressando seu intento de não frequentarem estas escolas, visto que elas não tinham utilidade para sua posição social. Ao governo restava a elite, que, de modo contundente, também se manifestou negativamente em relação à obrigação de frequentar instituições educacionais, considerando que, até então, esta classe sempre desfrutara de seus privilégios e direitos sem obrigações relacionadas à instrução. Pedro I então lançou mão de outra medida concebida para dismantelar as resistências desta classe, proibindo o casamento destes indivíduos antes do cumprimento de suas obrigações educacionais. Permanecendo as desobediências da nobreza a este respeito, o czar passou a adotar expedientes mais rígidos em relação às classes não nobres, com o objetivo de preencher as vagas disponíveis em suas escolas com indivíduos originários de suas fileiras, tais como prisões, açoitamentos, acorrentamentos e perseguições realizadas com cavalos e cachorros de caça.

Conforme Alston, a despeito dos grandes esforços empenhados pelo governo central, os números de alunos formados nestas primeiras escolas eram bastante insatisfatórios. A saber, no período destas primeiras iniciativas escolares da autocracia, de 1714 a 1722, de um total de 1.389 estudantes matriculados somente 93 concluíram os cursos. Acerca dos alunos não concluintes, a justificativa oficial foi de que eles haviam fugido.

Em 1722, a Tabela de Graduações de Pedro I foi promulgada, e consolidou, com mais força, a vinculação de obtenção de privilégios a serviços prestados ao Estado, extinguindo os privilégios e títulos anteriores obtidos via nascimento e ancestralidade. As duas carreiras do serviço estatal, a militar e a burocrática, foram sistematizadas em quatorze graduações paralelas, ordenadas em ordem de importância de cima para baixo. A oitava graduação da carreira burocrática e a décima quarta – a mais baixa – da carreira militar conferiam nobreza hereditária, além dos privilégios e direitos que compunham o enobrecimento. Deste modo, mesmo os filhos das famílias da elite tinham que iniciar pelas graduações mais baixas do que foi denominado como a escada burocrática russa. A respeito desta escada burocrática, a educação foi confirmada como

a sua porta de entrada. Na visão do czar, a falta de um sistema educacional adequado poderia fazer com que a Tabela de Graduações fosse manipulada pelos nobres, que ascenderiam por seus estágios, desfrutando de grandes privilégios e permanecendo em sua costumeira ignorância.

Por esta razão, Pedro I empenhou-se na organização de escolas primárias, secundárias e superiores. No entanto, a ênfase recaiu sobre o ensino superior. A iniciativa mais significativa deste período foi a Academia de Ciências, em São Petersburgo. Esta instituição, em seu período de planejamento, a partir de 1717, contou com o suporte de visitas de oficiais da burocracia estatal à Inglaterra e do próprio czar à França, além do estabelecimento de correspondências com o famoso filósofo Leibniz. Esta instituição teve seu estatuto concluído em 1724, entrando em funcionamento em 1726. A Academia de Ciências foi planejada para conter três instâncias, uma academia voltada para pesquisas científicas, uma universidade e uma escola voltada para os níveis anteriores.

Na prática, contudo, somente a academia científica conseguiu desenvolver-se e atingir bons resultados, especialmente devido à contratação de acadêmicos estrangeiros de renome no campo científico. As outras áreas da Academia de Ciências não lograram êxito. A universidade, por mais investimentos governamentais que recebesse, dependia diretamente da escola secundária, que não conseguia graduar seus alunos devido às altas taxas de desistência. Como a nobreza retirava seus filhos desta etapa de ensino, o governo tentou sem sucesso forçar a matrícula de filhos de soldados, artesãos, de camponeses e de alunos dos seminários da Igreja ortodoxa. Mesmo estes últimos, em sua maioria, também apresentavam uma posição absenteísta em relação à escola. Devido ao fracasso da autocracia nestes esforços, Alston aponta que no ano de 1753, esta universidade teve que ser fechada pela segunda vez.

A morte de Pedro I, em 1725, comprometeu os esforços iniciados por este czar para ilustrar a nação. Graves crises e conflitos na sucessão do trono, aliados a uma série de czares fracos, podem ser apontados entre os fatores que contribuíram para várias concessões alcançadas pela nobreza, como o relaxamento de suas obrigações de serviço estatal e o aumento de seu poder, ambos às custas da Coroa e dos camponeses, que tiveram sua opressão exacerbada. Uma outra importante conquista das elites foi a criação da Academia Militar para nobres em São Petersburgo, em 1731. Os jovens abastados, ao graduarem-se nesta instituição tornavam-se automaticamente oficiais, isentando-se de iniciar sua trajetória postos inferiores, como soldados e marinheiros.

Várias outras instituições semelhantes surgiram neste período, além de escolas técnicas superiores, como, por exemplo, academias de artilharia, navais e de engenharia. Todas elas eram restritas aos nobres, que deste modo monopolizaram o acesso às melhores posições da Tabela de Graduações criada por Pedro I. No entanto, estas escolas tratavam muito pouco de ciências militares. Em consonância com as resistências da nobreza russa à disciplina de estudos sistemáticos e exaustivos, as academias militares enfatizavam:

Foreign language training, first German and later French, were uttermost, followed by heraldry, genealogy, dancing and smatterings of “polite” subjects such as history, geography, jurisprudence, and philosophy. Military exercises were restricted to Saturdays [...]<sup>97</sup>

Desta forma, a nobreza, ao utilizar a educação para investir no refinamento de seus modos reforçava seus privilégios, visto que alcançara perante a autocracia a fundação de instituições educacionais afeitas a seus interesses, ou seja, eram restritas a seus membros, desprovidas de estudos árduos, davam acesso ao serviço estatal em graduações privilegiadas e conferiam um *verniz* de civilização ocidental.

Neste contexto, os fardos dos estudos acadêmicos sistemáticos recaíam sobre outros. Conforme mencionado anteriormente, a escola secundária e a universidade da Academia de Ciências não obtiveram sucesso, e somente sua academia científica conseguiu manter-se em atividade, em grande parte devido a acadêmicos estrangeiros, notadamente alemães. Ainda assim, as perspectivas futuras desta instituição científica não eram as melhores.

Durante a década de 1740 surgiu uma personalidade de grande destaque nos meios educacionais. Mikhail Lomonossov, um camponês livre, aproveitou aberturas das reformas educacionais de Pedro I que ainda permaneciam disponíveis nas décadas seguintes. Estudando em escolas secundárias estatais, e tendo sido enviado pela autocracia para realizar estudos universitários na Alemanha, sob supervisão de Christian Wolff, considerado uma das figuras centrais do iluminismo, ele retornou à Rússia em 1741 e tornou-se professor assistente na Academia de Ciências. Lomonossov destacou-

---

<sup>97</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 8

Tradução nossa: O treinamento em línguas estrangeiras, primeiro alemão e em seguida francês eram primordiais, seguidos por heráldica, genealogia, dança e noções superficiais de disciplinas “refinadas” como história, geografia, jurisprudência e filosofia. Os exercícios militares eram restritos aos sábados [...]

se como o primeiro grande cientista russo, e, nas palavras de Alston, “[...] his life exemplified the vitality of the democratic potential of the Petrine revolution kept alive in the state general education institutions during the period of aristocratic ascendancy.”<sup>98</sup>

Este acadêmico, que empreendeu grandes esforços em prol da ciência russa, é considerado o idealizador da Universidade de Moscou, fundada em 1755. Ele conseguiu convencer a czarina Elizabete I, filha de Pedro I, a manter o acesso a esta instituição aberto a todos os grupos sociais, derrotando correntes da época que queriam uma universidade exclusiva para nobres. Deste modo, em seu início, alguns servos, devidamente autorizados por seus senhores, chegaram a frequentar suas faculdades, que eram três, a princípio: de Direito, de Medicina e de Filosofia.

Para evitar que a universidade recém-criada na antiga capital do país sofresse os mesmos problemas de suas predecessoras da Academia de Ciências de São Petersburgo, Lomonossov ressaltou a importância de ginásios secundários, que foram criados em Moscou e em Kazan.

Para incentivar a nobreza a enviar seus filhos para os cursos secundários, e conseqüentemente para a Universidade de Moscou, o Estado criou duas modalidades de ginásio – escola de nível secundário –, uma para os filhos das elites, e outra para os não nobres. A modalidade voltada para a aristocracia tinha, entre seus atrativos, um conteúdo acadêmico diluído, ênfase em conversação em francês e em dança de salão. Alston observa, entretanto, que mesmo estas concessões foram pouco eficazes.

Segundo este autor, esta classe preferia que seus filhos ingressassem no serviço o mais cedo possível, geralmente aos 15 anos, para ascenderem pelas graduações da Tabela de Pedro I e desfrutarem seus privilégios o quanto antes. Em termos educacionais, as Academias Militares, pouco exigentes em termos acadêmicos e muito eficazes em relação à ascensão pela escada burocrática, eram as favoritas entre os nobres, em detrimento das universidades. Dados relativos à presença de alunos nobres na Universidade de Moscou durante as décadas de 1750, 1760 e 1770 indicam que centenas deles matriculavam-se, permaneciam por um ou dois anos, e então abandonavam seus estudos para assumir cargos no serviço estatal. A situação desta

---

<sup>98</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 9

Tradução nossa: [...] sua vida exemplificou a vitalidade do potencial democrático da revolução Petrina, mantida viva nas instituições de educação geral estatais durante o período de ascendência aristocrática.

universidade era dramática, conforme atesta este protesto formal redigido por seu conselho de professores:

Most of the students from the nobility exercise their right to withdraw whenever they like or matriculate in the university shortly before it is necessary for them to enter service.... On leaving the university, such persons can only defame it by their abysmal ignorance.<sup>99</sup>

Embora o currículo das escolas secundárias para não nobres fosse muito mais rigoroso, pelo ponto de vista dos pobres, a perspectiva de conclusão deste nível e ingresso na universidade era considerada muito vantajosa, fazendo que os árduos esforços acadêmicos valessem a pena. Entre suas vantagens estavam o enobrecimento após a conclusão do curso superior e da entrada na escada burocrática, conforme as regras da Tabela de Graduações. Dados estatísticos de 1764 indicam que de 48 estudantes na educação secundária geral estatal havia somente oito filhos de nobres. Os outros eram provenientes de famílias de soldados, membros do clero secular, pequenos oficiais, professores e um aluno oriundo de família de camponeses. Em virtude da grande heterogeneidade dos membros da nobreza, mencionada previamente, Alston observa que, conforme outros relatos, os poucos alunos de origem nobre eram geralmente tão empobrecidos quanto seus pares não nobres.<sup>100</sup>

Outros dados indicam que em 1765 havia somente um aluno na Faculdade de Direito da Universidade de Moscou, e apenas cinco anos após esta data os dois primeiros alunos formados em Direito na Rússia graduaram-se. No período de 1762 a 1796, somente um médico foi aprovado nos exames finais. Diante deste quadro, havia grandes preocupações em relação à capacidade desta universidade de suprir os quadros profissionais que o Estado demandava urgentemente para administrar o império. Alston observa também que dois fatores dificultavam o crescimento e desenvolvimento da universidade, que diziam respeito ao fato de que as Academias Militares proviam aos

---

<sup>99</sup> Tikhomirov, M. N. (Org.) *Istoriia moskovskogo universiteta*. Moscow, 1955, vol. 1, p. 38. Citado por ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 10

Tradução nossa: A maioria dos alunos da nobreza exerce seu direito de retirar-se quando bem entendem ou matriculam-se na universidade pouco antes do tempo em que devem ingressar no serviço.... Ao saírem da universidade, tais pessoas não podem fazer outra coisa a não ser difamá-la com sua ignorância abismal.

Observação: não foi possível encontrar o texto original desta citação.

<sup>100</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

nobres um acesso mais rápido e fácil às graduações e privilégios, afastando-os da universidade, e, adicionalmente, a falta de um sistema de escolas secundárias provinciais, necessárias para fornecer um número maior de candidatos preparados e motivados para o prosseguimento nos estudos e para o conseqüente aumento dos quadros de funcionários para o serviço estatal.

No final do século XVIII esta situação apresentava avanços muito pequenos, visto que, próximo dos cinquenta anos de fundação da Universidade de Moscou, esta instituição contava com menos de uma centena de estudantes para assumir cargos como os de professores, médicos, administradores, entre outros, no serviço estatal em um país com quarenta milhões de habitantes.

A partir de 1762, quando subiu ao trono a czarina Catarina II, para um longo reinado que duraria trinta e quatro anos, o sentido geral da educação na Rússia adquiriu nuances particulares em relação à orientação educacional adotada desde Pedro I. A filosofia do iluminismo recebeu grande abertura e incentivo no império russo, especialmente sob a direção de Voltaire, e temas como a fé na ciência, na razão humana, no progresso e nos direitos humanos naturais passaram a ser incorporados à mentalidade nas classes dominantes. Este entusiasmo somente seria abalado a partir da Revolução Francesa.

Alston observa que durante o reinado de Pedro I os nobres russos buscavam no Ocidente estratégias de navegação e militares. No reinado de Catarina II as elites russas adquiriram a filosofia ocidental. Esta czarina tinha o propósito, com inspiração iluminista, de levar o esclarecimento à nação. Esta forte influência da ilustração europeia ocasionou um incremento na heterogeneidade e diferenciações dentro da nobreza. Os aristocratas mais abastados das províncias e com mais relações em São Petersburgo e Moscou apropriaram-se, neste período, de modos refinados ocidentais, distanciando-se de proprietários menos abastados e situados em áreas mais remotas do império, que permaneciam em uma existência embrutecida.

Na segunda metade do século XVIII teve início, muito lentamente a princípio, um importante grupo intermediário. Esta categoria social era formado por camadas médias nascentes, composta por indivíduos de classes variadas, ou *raznochintsy*, que, em grande parte, se tornaram funcionários estatais por meio de oportunidades de escolarização e habitavam as cidades. Este estrato, conforme Alston, contribuiu para a composição de um público leitor – ainda que bastante reduzido –, que se interessava por publicações como livros e periódicos, além de peças de teatro e outras formas de

circulação de ideias, que tinham como centro difusor, majoritariamente, a Universidade de Moscou. Este público leitor incipiente formou o que pode ser considerado uma sociedade, um público, de onde emanava uma *opinião pública*, ou seja, seus valores e atitudes, pela primeira vez na Rússia. Este conceito de público é caracterizado com o termo russo *obchtchestvo*.

Alston, entretanto, pondera que havia uma importante distinção entre o *obchtchestvo* e a classe nobre mais sofisticada. Os primeiros eram meramente escolarizados e, até este momento, em sua maioria, eram consumidores de produtos criados a partir da circulação de ideias em centros urbanos. Já os segundos consideravam-se pensadores, e, para além da divulgação dos desenvolvimentos culturais estabelecidos desde Pedro I, passaram a refletir sobre os rumos da cultura e das orientações educacionais na Rússia. Desta maneira, alguns membros desta classe altamente educada escreveram obras contendo propostas para o progresso da nação e superação de seus graves problemas sociais. Muitas destas publicações apresentavam um conteúdo crítico em relação à autocracia.

Um dos principais representantes deste movimento foi Radichtchev – citado previamente em item relativo às críticas de intelectuais à servidão –, que, tendo sido um jovem nobre com talento para os estudos, fora enviado à Alemanha, onde recebeu grande influência de filósofos radicais, tais como Helvetius, Raynal e Rousseau. Após retornar à Rússia e progredir pelas graduações do serviço estatal da burocracia, publicou uma obra dotada de alto teor crítico, denominada *Jornada de São Petersburgo a Moscou*. Esta obra, inspirada nos ideais e retórica da Revolução Francesa, tecia uma crítica radical à autocracia. Por este motivo, Catarina II condenou seu autor à morte, e, em seguida, ordenou a comutação desta pena em aprisionamento por dez anos na Sibéria. Conforme Alston, Radichtchev foi o primeiro de uma vasta lista de intelectuais punidos, a partir deste momento e ao longo do século XIX, justamente em decorrência dos efeitos da educação fornecida pelo próprio governo.

Os intelectuais deste período, com trajetórias relativamente similares à trilhada por Radichtchev, passaram a considerar-se a consciência da nação, e, enquanto grupo, compartilhavam certas características em comum. Alston destaca a mais importante dentre elas:

It was not itself the product of an educational tradition or the graduate system of higher schools; these did not exist. Its characteristic feature

was dilettantism. It was at best an amateurishly educated class, produced by reading, travel, discussion, and the polite curricula of the aristocratic schools.<sup>101</sup>

Este autor destaca outras características deste grupo de intelectuais: “[...] its enthusiasm for foreign philosophical methods of diagraming the universe, its sentimentality, and its distaste for methodical, routine, practical intellectual effort.”<sup>102</sup>

Alston observa que somente no meio do século XIX uma classe educada sistematicamente pelo Estado iria formar-se. Todavia, uma considerável dose dos aspectos diletantes, sentimentais e da pouca afeição pelo esforço sistemático dos intelectuais do fim do século XVIII seria herdada por esta nova classe de pensadores.

Em relação à população do império de modo mais amplo, o Estado encontrava-se em uma situação marcada por escassos recursos para lançar-se à educação das massas, na tentativa de converter os súditos resistentes à instrução ocidental em indivíduos treinados para servir o Estado na burocracia e na área militar.

Além da já mencionada forte rejeição da nobreza em relação à escolarização formal, também havia muitas dificuldades em difundir a instrução às massas populares. Durante o reinado da czarina Catarina II, no final do século XVIII, houve uma preocupação em levar aos camponeses, até mesmo das regiões mais distantes do império, o que se considerava ser os rudimentos da civilização. No entanto, estas iniciativas não ultrapassaram seu período de elaboração, sendo logo abandonadas. Como resultado, a maioria dos camponeses permaneceria na ignorância até o fim do período czarista, já entrado o século XX, fazendo que a maior parte da nação permanecesse “[...] impervious to enlightenment”<sup>103</sup>

Catarina II, apesar de todo o seu envolvimento com o movimento europeu da ilustração e correspondências com homens da estatura de Voltaire, teve que reconhecer,

---

<sup>101</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 14

Tradução nossa: Ele não era em si o produto de uma tradição intelectual ou do sistema de graduação de escolas de nível superior; estes não existiam. Sua característica mais marcante era o dilettantismo. Este grupo era, no máximo, uma classe educada de modo amador, produzida por leituras, viagens, discussões e pelos currículos refinados das escolas aristocráticas.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 14

Tradução nossa: [...] seu entusiasmo por métodos filosóficos estrangeiros de diagramar o universo, sua sentimentalidade e seu desgosto pelo esforço intelectual metódico, rotineiro e prático.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 16

Tradução nossa: [...] impermeável ao esclarecimento.

a duras penas, como muitos de seus sucessores no trono ainda fariam, que “[...] it was easier to expand an empire than to enlighten it.”<sup>104</sup>

Medidas educacionais mais modestas, entretanto, foram postas em prática, ao final do reinado desta czarina. Uma decreto imperial de 1786 propunha a criação de escolas menores, de dois anos de duração, em cada sede de distrito, e escolas maiores, de quatro anos em cada capital provincial. Apesar das dificuldades de ordem de recursos e das resistências ao ensino, uma década após este decreto todas as províncias situadas na Rússia europeia ao norte de Kuban estavam equipadas com uma escola maior, e ao fim do século XVIII aproximadamente metade dos quinhentos principais centros urbanos contavam com uma escola menor. Computando-se as escolas criadas para a educação de meninas, como o Instituto Smolny, fundado na década de 1760 em São Petersburgo, no ano de 1800 a rede de escolas atingiu o número de 315 instituições, nas quais trabalhavam 790 professores, e que atendiam a um total de 19.915 alunos, contando-se dentre esses 1784 meninas. Dados do ano de 1807 indicam que escolas religiosas mantidas pelo Sínodo Sagrado, que tiveram sua origem do ano 1721, atendiam a um número de 24.167 crianças.

Este autor pondera que, ao se considerar a população do império russo no ano de 1800, que era composta de aproximadamente 40 milhões de habitantes, a Rússia entrava no século XIX contando com menos de 5% de sua população em idade escolar matriculadas em instituições educacionais. Dentro destas escolas havia alunos de origens diversas, estando presentes indivíduos *comuns* como filhos de mercadores, de soldados, de clérigos e de servos, ao lado dos filhos das elites.

Relatórios elaborados por oficiais da burocracia estatal citados por Alston apontam para o fato de que em pouquíssimas ocasiões as famílias permitiam que seus filhos permanecessem nas escolas até a conclusão de seus cursos. Um relatório elaborado no ano de 1789 reconhecia que havia um descompasso entre as necessidades da população e os estudos realizados nas escolas. Para as funções governamentais inferiores, às quais poderiam ter acesso as camadas mais baixas da população, como os trabalhos de copista e de escriba, somente a alfabetização era necessária. O conflito entre conteúdos de estudo nas escolas e as necessidades da população pode ser ilustrado por dados que indicam que de um total de 1.432 alunos ingressantes nas escolas da

---

<sup>104</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 16

Tradução nossa: [...] era mais fácil expandir um império do que instruí-lo.

província de Arcanjo, situada ao norte, dentre os anos de 1786 a 1803, apenas 52 concluíram seus cursos. Segundo Alston, esta era uma tendência recorrente na maioria das províncias da Rússia ocidental. Este problema do enorme número de desistências de escolares foi considerado por este autor como “[...] the reflection of a serious gap between the cultural ambitions of the political leadership and the limited employment opportunities open to the nonprivileged population [...]”<sup>105</sup> que ainda se estenderia por mais de cem anos.

O início do reinado do czar Alexandre I foi marcado por este panorama de dificuldades de disseminação da escolarização no império russo e pela consolidação da orientação educacional ocidental. Este czar, quando criança, foi educado por tutores iluministas, e foi altamente influenciado pelo pensamento de Locke, Rousseau, Gibbon e Mably, sendo este último considerado uma grande inspiração por Radichtchev. Entretanto, a guerra contra a França de Napoleão Bonaparte, iria fomentar um certo distanciamento de idéias liberais ocidentais e um direcionamento reacionário do czarismo.

### **1.2.1. Características da educação russa no século XIX**

Logo nos primeiros anos do século XIX, o czar Alexandre I – cujo reinado estendeu-se de 1801 a 1825 – reuniu em torno de si quatro amigos, que formaram um *comitê secreto*, com o fito de auxiliar o autocrata na tarefa de reorganizar o Estado e a burocracia central em diversas áreas e esferas. Os membros do comitê secreto eram liberais *parisienses* partidários dos últimos desenvolvimentos iluministas. Em termos educacionais, este comitê atuou na elaboração de propostas de estruturação de um sistema educacional nacional, tentando atribuir-lhe um viés republicano, considerando-se que alguns destes conselheiros próximos de Alexandre haviam vivido em Paris no período pós-Revolução Francesa.

Os pontos principais destas elaborações de planos do comitê secreto para um sistema educacional concentravam-se em torno do conceito da escada democrática, por meio do qual as oportunidades educacionais estariam abertas a todos, com progressão

---

<sup>105</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 19

Tradução nossa: [...] o reflexo de uma enorme lacuna entre as ambições culturais da liderança política e as oportunidades de emprego abertas à população não privilegiada [...]

de graus mais baixos para os mais altos, de acordo com critérios baseados em mérito, e não em privilégios ou em capacidade de pagar por estudos. A obtenção de cargos na burocracia estatal ocorreria por meio do percurso desta escada democrática. Para que este sistema pudesse ser implantado de forma bem sucedida, seria necessário, conforme o comitê secreto, uma rede de escolas unificadas e interconectadas, que permitissem transferências de alunos entre elas, com o objetivo de superar a grande diversidade de escolas existentes, tais como academias militares, escolas privadas para nobres, seminários religiosos, escolas para meninas etc.

Com esta inspiração, em 1804 vários estatutos que visavam regular vários níveis escolares, inclusive as escolas secundárias e a vida universitária nas capitais de províncias foram elaborados. As escolas maiores de Catarina II tornaram-se as escolas provinciais de quatro anos, e as escolas menores passaram a ser escolas distritais aprimoradas de dois anos de duração. No espírito da escada democrática, estas instituições de ensino estavam, dentro das ordenações dos estatutos, abertas a todos os setores da população, ao mesmo tempo que enfatizavam um currículo mais utilitário do que acadêmico. Apesar de grandes preocupações com a questão camponesa do início do reinado de Alexandre I, os camponeses não foram contemplados por estas escolas em consequência da extrema exiguidade de recursos disponíveis.

No entanto, segundo Alston, os planos progressistas e ambiciosos para a reforma educacional russa não lograram êxito. Havia uma série de problemas, como, por exemplo, baixíssimos índices de matrículas, que por sua vez eram incompatíveis com altas somas de recursos investidos na construção de escolas e outras estruturas necessárias às novas iniciativas educacionais, juntamente com a contínua falta de interesse dos nobres por estas escolas, que permaneciam reafirmando suas escolhas por tutores estrangeiros e pelo envio de seus filhos para estudar em outros países. A falha na implantação de um forte sistema educacional era considerada pelo governo como um fator que dificultava a superação dos tradicionais problemas de administração do imenso Estado russo.

Dentro deste contexto surgiu uma das principais figuras do setor educacional da administração pública russa. Durante um período de intervalo no conflito contra Napoleão, em 1807, foi possível que a Rússia dedicasse recursos a assuntos internos de modo mais intenso. Neste momento um jovem talentoso, filho de um padre de uma vila, chamado Mikhail Speranski, que viera subindo gradualmente pelos escalões da administração pedagógica, caiu nas graças do comitê secreto. Speranski tinha uma

posição bastante clara acerca dos problemas relacionados à administração e à burocracia estatal.

In his view, the autocracy itself should take the lead in preparing the people for responsible participation in government under law. From personal experience Speranski was aware of acute abuses in the central bureaucracy. Widespread ignorance was only one defect. Not only was it possible to be promoted up the fourteen-class society on the basis of family connection and longevity, but the existence of a purely ceremonial Table of Ranks enabled sycophants to enjoy prestige without responsibilities of any kind.<sup>106</sup>

Para combater esses problemas, foi promulgada uma lei educacional no ano de 1809, pela qual Speranski teve grande responsabilidade. Esta lei trazia de volta um endurecimento da Tabela de Graduações, restaurando a obrigatoriedade das qualificações educacionais para a ascensão nas categorias do serviço estatal civil. O ponto central era a exigência de uma formação universitária em uma área específica como requisito para a obtenção da oitava graduação civil, a de assessor colegiado, que conferia a nobreza hereditária. Esta ação remetia ao período petrino.

Esta lei educacional gerou tensões que podem ser agrupadas em duas tendências principais. A primeira delas em relação ao próprio Estado autocrata, visto que o fato de que a porta de acesso à sociedade de quatorze graduações ficaria sob controle de uma organização que mantinha um alto grau de autonomia gerava relutância. A segunda fonte de tensões emanava de membros da nobreza, que sentiram-se ultrajados pela lei de Speranski. De acordo com Alston, devido à impossibilidade de direcionamento de críticas ao czar, o autor desta lei foi alvo da ira da nobreza, que desferiu uma série de acusações, como, por exemplo, a de que Speranski almejava substituir a verdadeira nobreza por “[...] Latin-babbling officials recruited from the sons of priests and government clerks.”<sup>107</sup> Como resultado direto da forte oposição da nobreza à lei

<sup>106</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 25

Tradução nossa: Em sua visão, a própria autocracia deveria assumir a iniciativa de preparar o povo para uma participação responsável no governo sob a lei. Por experiência pessoal, Speranski estava consciente dos graves abusos na burocracia central. A ignorância generalizada era apenas um defeito. Não somente era possível ascender pela sociedade de quatorze graduações com base em conexões e longevidade familiares, como também a existência de uma Tabela de Graduações puramente cerimonial permitia a bajuladores desfrutarem prestígio sem quaisquer responsabilidades.

<sup>107</sup> Ibid., p. 26

Tradução nossa: [...] oficiais balbuciantes de latim recrutados dentre os filhos de padres e funcionários do governo.

educacional de 1809, Speranski foi rapidamente banido da corte – para a insatisfação dos nobres, cuja sanha vingativa reivindicava seu enforcamento.

Paradoxalmente, o triunfo da nobreza sobre Speranski não foi capaz de eliminar por completo seu programa de fortalecimento da Tabela de Graduações e dos vínculos entre qualificações educacionais e progressão pelo serviço civil estatal. Sua lei educacional teve efeitos que permaneceriam na Rússia czarista, ao desafiar as tradicionais vias de ascensão e enobrecimento relacionadas às conexões e longevidade familiares, abrindo caminhos para o mérito acadêmico sistemático e disciplinado.

Outra consequência da lei de Speranski foi a de atribuir prioridade à rede de escolas de ensino secundário. Recebendo atenção reduzida por parte dos governantes, as escolas maiores e menores do fim do século XVIII, convertidas em escolas provinciais de quatro anos e escolas distritais de dois anos por meio de um estatuto em 1804, tiveram orientação local até então. A partir de 1809 estas escolas passaram por importantes mudanças, visto que foram reconhecidas como dispositivos capazes de encaminhar indivíduos para o ingresso nas universidades, e, por consequência, para graduações do serviço estatal civil.

Considerando-se também, de modo especial, a relutância do Estado perante o papel decisivo das universidades no acesso aos quadros do funcionalismo estatal e a margem incômoda de autonomia universitária neste processo, os governantes passaram a exercer uma maior fiscalização sobre as escolas secundárias como um meio eficiente de controle social. O currículo de parte destas escolas – que passou a ser orientado principalmente para a continuação de estudos em universidades – teve, a partir de 1817, um grande enfoque em latim.

Estas alterações ocorridas nas escolas secundárias promoveram, ao final do reinado de Alexandre I, em 1825, uma inédita alteração na origem social dos alunos que frequentavam-nas. Devido às resistências já seculares apresentadas pela nobreza à escolarização formal e aos esforços acadêmicos sistemáticos, considerados intelectualmente e socialmente degradantes por esta classe, os filhos das elites haviam lançado mão, até então, de vários subterfúgios, como manipulações da Tabela de Graduações e a formação em Academias Militares exclusivas para nobres, voltadas para o refinamento dos modos e pouquíssimo exigentes em termos intelectuais. Desde Pedro I, vários czares haviam se esforçado sem sucesso para atrair as elites para a formação acadêmica, e, conseqüentemente, para a formação de funcionários nobres bem qualificados para o serviço estatal, dos quais tanto carecia a burocracia russa. Como

resultado, indivíduos não nobres também eram atraídos para as escolas e para o posterior serviço governamental, que poderia granjear aos bem sucedidos o tão precioso enobrecimento.

Alexandre I afirmou a este respeito, de modo exasperado, em 1809 “to our great sorrow we observe that the nobility, which is preferred above every other class, participates less than others in this useful undertaking.”<sup>108</sup> Entretanto, as medidas que visavam reforçar os laços entre serviço estatal e qualificações acadêmicas conseguiram fazer com que, pela primeira vez, ao final do reinado de Alexandre I, a nobreza aderisse à educação formal. Em 1825, ano da morte deste czar, quando grande parte dos planos de expansão educacional do início de seu reinado haviam sido colocados em prática, dados indicam que o império russo contava com seis universidades e 56 ginásios secundários. Havia 6.500 estudantes secundaristas, a maioria destes oriundos da nobreza.

A adesão da nobreza à educação formal teve como consequências a imposição de várias exigências de classe às instituições educacionais, tais como alojamentos exclusivos para seus membros próximos a escolas secundárias e a universidades, a restrição formal de ingresso de servos por decreto editado em 1813, a introdução de mensalidades em algumas províncias e a gradativa ampliação do curso secundário das capitais de província de quatro para sete anos a partir de 1812. A despeito dos argumentos relativos à elevação de padrões acadêmicos utilizados para legitimar esta última medida, Alston pondera que esta contribuiu para o enfraquecimento da escada democrática de Speranski, considerando que somente esta escola provincial tornada mais longa, e não as escolas distritais de dois anos de duração, daria acesso aos estudos universitários. A dicotomização dos cursos secundários encaminhou estudantes nobres para a escola secundária de sete anos e plebeus para as escolas de dois anos.

De acordo com o projeto de Speranski, as iniciativas educacionais tinham uma função de preparação da sociedade russa para reformas progressistas que estavam por vir. Pelo ponto de vista da aristocracia, entretanto, o povo era uma força a ser temida e controlada para a manutenção da ordem, notadamente em tempos de pós-Revolução Francesa. A invasão das tropas napoleônicas em 1812 levou o governo a buscar suporte

---

<sup>108</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 27

Tradução nossa: Para nossa grande tristeza, observamos que a nobreza, que é preferida em relação a todas as outras classes, participa menos do que as outras neste útil empreendimento.

e alianças com muitos senhores aristocratas, o que ocasionou o crescimento da influência e poder dos mesmos.

Na esteira do fortalecimento das forças antidemocráticas, a educação passou por uma transformação em alguns de seus padrões mais determinantes. Desde a Revolução Petrina no início do século XVIII, a grande matriz educacional russa emanara da Europa ocidental. Contudo, a vitória sobre Napoleão e o temor quase constante de convulsões populares que aberturas democráticas poderiam causar levaram ao incremento de posições altamente conservadoras. A reação aristocrática aos ideais iluministas do comitê secreto e de Speranski caracterizou-se por fortes contornos eslavistas, assumindo grande destaque na educação os chamados valores nativos, como a língua russa, a fé ortodoxa e a autocracia, em detrimento das ciências naturais e do francês.

A partir deste momento, os modelos europeus ocidentais de educação não foram completamente abandonados, mas passaram a ser vistos com desconfiança, e deveriam ser utilizados de maneira controlada. Deste modo, os princípios que orientavam a educação neste país tornaram-se mais russos do que europeus. Alston argumenta que a invasão de Napoleão quebrara o encanto que fora nutrido ao longo de um século pelos russos sofisticados em relação às ideias ocidentais. A repercussão da vitória sobre a grande armada de Napoleão adquiriu matizes místicos, pois este heroico sucesso militar fora atribuído, em parte, a uma intervenção divina, reforçando, mesmo entre intelectuais russos previamente iluministas e anticlericais, a influência da ortodoxia.

No momento de transição do reinado do czar Alexandre I para o czar Nicolau I, em 1825, aconteceu a notória Revolução Decabrista. Apesar do fato de que os revolucionários decabristas estivessem completamente despreparados para uma ação armada e tivessem sido reprimidos com muita facilidade, esta revolução tornou-se conhecida por ser o primeiro movimento oposicionista em relação ao regime organizado por oficiais membros da elite, com inspirações intelectuais ocidentais. O objetivo geral deste movimento era a substituição da autocracia por uma monarquia constitucional.

Este primeiro movimento de oposição à autocracia suscitou interpretações diferentes, especialmente no que tange ao papel de suas motivações intelectuais. Na visão do governo, em posição conservadora, este levante era uma consequência degenerada de teorias ocidentais, que necessariamente levariam à corrupção moral, à vadiagem mental e a extremismos. Todavia, de acordo com um ponto de vista bastante diferente, sustentado por um dos maiores gênios literários da primeira metade do século XIX, Alexandre Púchkin, esta revolução falhara não devido à orientação ocidental

adotada, mas sim devido a um modelo de formação intelectual aristocrático repleto de deficiências. De acordo com Púchkin, esta Revolução carregava as marcas do diletantismo, centrado na sofisticação de maneiras e muito distante da realidade prática.

109

O czar Nicolau I, que assumiu o trono russo em um momento de instabilidade e de afirmação das forças reacionárias e conservadoras por parte do governo e das elites, utilizou sua formação e treinamento militares com o fito de controlar o país com mão de ferro e evitar a todo custo o desenvolvimento de ideias revolucionárias ocidentais em solo russo. Para atingir este objetivo, este czar fez uso do aparato policial e educacional para disciplinar, educar e controlar a população. Como parte integrante deste mecanismo disciplinador destacava-se a polícia política, responsável por vigiar todas as discussões e possíveis agitações intelectuais, procurando identificar quaisquer indícios de atividades ideologicamente suspeitas, especialmente entre os membros das classes educadas. A polícia política teria grande destaque na repressão a movimentos de estudantes deste período de grande centralização e controle estatal, infiltrando seus agentes disfarçados em diversos círculos e grupos de discussão intelectual e efetuando inúmeras prisões.

Um outro aparato amplamente utilizado na disciplinarização e controle ideológico era composto pelas escolas e universidades. Neste sentido, rapidamente foram elaborados programas de estudos que compunham um currículo estrategicamente planejado para imprimir uniformidade às escolas. Segundo Alston, havia uma crença entre os burocratas da educação deste período, que permeou as decisões pedagógicas estatais, que referia-se ao princípio segundo o qual “[...] to teach the whole nation to read and write would do more harm than good.”<sup>110</sup> Segundo este pensamento, compartilhado pelos oficiais tanto do Ministério da Educação como da polícia política, era fundamental que não se divulgasse os conhecimentos educacionais rapidamente e desenfreadamente, sem os devidos cuidados e precauções, sob o risco de que sua apropriação pelo povo pudesse conduzir à derrubada da ordem estabelecida.

---

<sup>109</sup> PUSHKIN, A. S. *Polnoe sobranie schinenii v odnom tome*. Moscow. 1949. Citado por. ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

<sup>110</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 32

Tradução nossa: [...] ensinar toda a nação a ler e escrever causaria mais malefícios do que benefícios.

É importante observar que algumas décadas depois este período, é possível pensar que aristocratas esclarecidos ainda mantinham posições contrárias à educação camponesa. Liév Tolstói, o grande autor literário, no ilustre romance *Ana Karenina* – publicado serialmente no periódico entre os anos de 1873 e 1877, e integralmente em 1877 – construiu um personagem aristocrata, detentor de uma formação intelectual sofisticada e de vanguarda, que também expressa resistências em relação à expansão da escolarização aos camponeses, mesmo após a emancipação dos servos, de certo modo semelhante ao posicionamento dos oficiais burocratas do reinado de Nicolau I, mencionado no parágrafo anterior. Este personagem, chamado Levin, em diálogo com o personagem Sviajski, não vê com bons olhos a expansão da educação escolarizada aos camponeses, defendida com entusiasmo por este segundo personagem:

- To educate the peasantry, three things are needed: schools, schools and schools.
- But you said yourself that the peasantry stand at a low level of material development. How will schools help? [...]
- They'll give them different needs.
- That's something I never understood – Levin objected hotly. – How will schools help the peasantry to improve their material well-being? You say that schools, education, will give them new needs. So much the worse, because they won't be able to satisfy them. And how the knowledge of addition, subtraction and the catechism will help them to improve their material condition, I never could understand.<sup>111</sup>

Neste momento, o czarismo depara-se com um complexo dilema, pois, se por um lado as oportunidades educacionais abertas pela escada democrática do reinado anterior poderiam colocar uma séria ameaça à manutenção da ordem autocrática e servil, por outro, para que a Rússia pudesse competir na arena internacional e manter a posição de potência europeia conquistada, o treinamento sistemático de uma classe de

---

<sup>111</sup> TOLSTOY, Leo. *Anna Karenina*. Traduzido por Richard Pevear e Larissa Volokhonsky. London: Penguin Books, 2003. p. 336-337

Tradução nossa:

- Para educar os camponeses são necessárias três coisas: escolas, escolas e escolas.
- Mas você mesmo disse que os camponeses estão em um baixo nível de desenvolvimento material. Como as escolas ajudarão? [...]
- Elas dar-lhes-ão novas necessidades.
- Isto é algo que eu nunca compreendi – Levin objetou ardentemente. – Como as escolas ajudarão os camponeses a aprimorar seu bem estar material? Você diz que escolas e educação dar-lhes-ão novas necessidades. Tanto pior, pois eles não serão capazes de satisfazê-las. E como o conhecimento de adição, subtração e o catecismo ajudar-lhes-ão a aprimorar sua condição material, eu nunca pude entender.

funcionários estatais era fundamental, o que não poderia ocorrer sem a existência de um forte sistema educacional.<sup>112</sup>

Para contornar a ambiguidade desta situação, a solução encontrada foi uma cuidadosa e extremamente criteriosa gradação dos cursos escolares e universitários de acordo com as classes sociais, ou seja, cada classe deveria receber somente os conhecimentos e o treinamento estritamente necessários à função que estes indivíduos exerceriam, conforme as necessidades da burocracia russa e a rígidos planejamentos estatais. Deste modo, cada grupo social frequentaria tipos diferentes de instituições educacionais. Ninguém deveria receber nem mais e nem menos instrução conforme o que determinava o estrito ordenamento governamental.

Uma das principais iniciativas do início do reinado de Nicolau I foi extirpar uma grave anomalia do reinado anterior – de acordo com o ponto vista reacionário em alta – constituída pela presença de alunos camponeses em diversas modalidades de instituições de ensino, notadamente ginásios provinciais e universidades. Um decreto de 1827 instituiu uma determinação autorizando a presença de camponeses somente em escolas paroquiais e distritais. As razões para esta medida, na visão do governo, relacionavam-se ao perigo de se permitir o acesso a níveis de instrução para além das necessidades sociais dos indivíduos, e, adicionalmente, eliminar a suposta influência nociva e os efeitos nefastos que a convivência com alunos camponeses poderia acarretar a alunos nobres.

Uma lei educacional de 1828 fez uma tentativa de propor algo extremamente complexo: minimizar ao máximo os riscos de atividades subversivas e de revoluções na Rússia, ao mesmo tempo que seriam mantidos altos padrões acadêmicos. A ideia da criação de escolas distintas para públicos diferentes, conforme necessidades sociais determinadas pela autocracia, consolidou-se e ganhou forma. Critérios acadêmicos bastaram para estas diferenciações. A extensão para sete anos de duração e a ênfase nos estudos clássicos dos ginásios, que eram a única via de acesso aos estudos universitários, já por si haviam eliminado a maioria de estudantes não nobres de seu meio e conseqüentemente as oportunidades democráticas de acesso.

Com o objetivo de reforçar esta tendência houve o acréscimo do grego nos ginásios e eliminação da ideia de que estas escolas seriam um elo entre escolas de níveis

---

<sup>112</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

inferiores e instituições de educação superior. Elas passaram a ser apenas preparação para a universidade, voltados para as elites. Em contrapartida, as escolas distritais, frequentadas por filhos de camponeses, artesãos, mercadores, comerciantes, pequenos profissionais urbanos, entre outros, que continham até então dois anos de duração, receberam um ano adicional, o que marcaria seu caráter de terminalidade. Elas tiveram seu currículo adaptado às necessidades dos grupos que as frequentavam, com destaque para a eliminação do latim. As escolas elementares paroquiais dirigidas pelo Sínodo Sagrado também atendiam a um público semelhante ao que frequentava as escolas distritais. Deste modo, a autocracia atingia um de seus objetivos em termos educacionais, que era o de proteger os altos cargos do funcionalismo público, notadamente os que conferiam privilégios e enobrecimento hereditário, de indivíduos não nobres dotados de talento e ambição.

Em 1833, assumiu o cargo de ministro da educação Sergei Uvarov, um burocrata que figura entre as personalidades de maior destaque na administração educacional russa do século XIX. Uvarov já havia iniciado sua trajetória nos quadros governamentais há alguns anos, e havia sido responsável pela introdução do currículo clássico nos ginásios da capital. Um de seus mais importantes princípios era unir uma orientação iluminista a elementos conservadores nas instituições educacionais. Ele tornou-se célebre pela elaboração do lema fortemente reacionário, composto por *Ortodoxia, Autocracia e Nacionalidade*.

Na década de 1830 o controle estatal sobre as universidades aumentou, por meio da nomeação de curadores dotados de grandes prerrogativas, fazendo que o exercício do gerenciamento burocrático destas instituições migrasse das mesmas para órgãos estatais. Este controle estava diretamente relacionado a uma tentativa de padronização da aplicação de planos de estudos desenvolvidos pelo governo central.

Todavia, tanto as elites quanto os grupos populares que tinham acesso à educação demonstraram um certo grau de insatisfação com este planejamento de seus planos de estudos realizado pela autocracia. A nobreza, privilegiada pelo governo para assumir os principais cargos, continuava resistindo aos rigores dos estudos clássicos. Por este motivo continuou a receber uma série de concessões da autocracia, como instituições e alojamentos anexos exclusivos, com o objetivo de evitar uma “[...] harmful integration with lower elements by being housed in the same dormitories”,<sup>113</sup> e

---

<sup>113</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 35

currículos menos exigentes, mais adequados às inclinações desta classe, que incluíam esgrima, equitação, francês e dança de salão.

Do ponto de vista dos grupos não nobres, a oportunidade de atingir os estudos clássicos e os níveis educacionais mais altos era fortemente valorizada, e considerada uma chance de ascender socialmente, livrando-se, ao menos parcialmente, de sua grande opressão. As qualificações educacionais mais elevadas davam acesso à cultura europeia e às graduações da burocracia civil, que poderiam, por sua vez, garantir o enobrecimento.

No entanto, a busca por escolarização pelas camadas populares era tão acentuada, que, mesmo com políticas que objetivavam restringir o acesso destes indivíduos às escolas e universidades, foi registrado um aumento de camponeses nos ginásios durante a primeira década do reinado do czar Nicolau I. Uma consequência deste aumento era o maior número de estudantes não nobres que ingressavam nas universidades. Pela perspectiva da autocracia, estes eram dados alarmantes, pois a obtenção de conhecimentos, considerados pelos autocratas acima das necessidades destas classes não nobres, poderia ocasionar uma série de problemas para a ordem social, devido à incompatibilidades entre origem social e funções no serviço público passíveis de serem alcançadas por meio de qualificações educacionais.

Deste modo, segundo o Ministério da Educação, para que “[...] the uninhibited appetite for higher learning [...]”<sup>114</sup> apresentado pelas camadas populares não provocassem distúrbios, seria necessária a utilização de medidas restritivas mais drásticas. A partir de 1845 as mensalidades<sup>115</sup> foram aumentadas e foram colocados entraves à aceitação de filhos de mercadores e artesãos, juntamente com a reafirmação de que as camadas populares deveriam dirigir-se às escolas distritais de três anos, com caráter de terminalidade. Contudo, Alston aponta para o forte impacto da redução do crescimento dos ginásios e universidades decorrente destas medidas restritivas, causando uma diminuição nos quadros das classes educadas.

É possível acrescentar à redução das classes educadas, tanto em termos quantitativos quanto em termos de origens sociais de seus membros, as medidas de

---

Tradução nossa: [...] integração maléfica com elementos inferiores ao compartilharem os mesmos dormitórios.

<sup>114</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 36

Tradução nossa: o apetite irrestrito por ensino superior

<sup>115</sup> As universidades e instituições de nível superior russas do período cobravam taxas de seus estudantes.

controle de suas tendências subversivas. As influências iluministas, notadamente pela via do empirismo, do materialismo francês e do utilitarismo britânico, sentidas do fim do século XVIII até a malograda Revolta Decabrista, tiveram um efeito de abalar valores tradicionais da sociedade russa, como o enfraquecimento da fé ortodoxa e os questionamentos a respeito da ordem autocrática. Com o intuito de prevenir conflitos com estes valores tradicionais russos, a orientação intelectual do pensamento acadêmico sob o reinado conservador de Nicolau I voltou-se ao pensamento metafísico alemão.

No entanto, apesar do acentuado direcionamento restritivo ao acesso a instituições educacionais, a presença de classes não nobres, ainda que reduzida, permaneceu nos ginásios e universidades. Devido a este convívio de estudantes oriundos de diferentes origens sociais, como, por exemplo, a nobreza, a baixa nobreza, os *raznochintsy*, mercadores, artesãos, clérigos, e até mesmo camponeses, um fenômeno começou a tomar forma neste período. A educação estatal, que era a chave para a entrada na sociedade de 14 graduações, foi o elemento crucial para a formação de um grupo de pensadores, que, a despeito de origens diversas, começaram a compartilhar valores em comum e a adquirir contornos particulares, sem relações diretas com os interesses de suas classes e corporações de origem. Esta juventude, treinada em instituições educacionais governamentais, viria a consolidar sua identidade e tornar-se uma força política de extrema relevância a partir da década de 1860, intitulada *intelligentsia*.

O principal núcleo da vida intelectual acadêmica russa deste período era a Universidade de Moscou, e foi em torno deste centro que grandes números de alunos egressos de ginásios espalhados por inúmeras províncias russas, e de origens sociais bastante diversificadas, partilhavam experiências, que por sua vez dariam origem a visões em comum, e possibilitariam o surgimento de um *esprit de corps*.

Segundo Alston,

[...] the shared experiences of lecture hall, dormitory, and literary circle were allowed to mold both faculty and undergraduates into common citizens of Russia. Social and sectional differences disappeared in the joint desire to wrest the intellectual leadership of the nation away from the official propagandists of Orthodoxy, autocracy, and nationality.<sup>116</sup>

<sup>116</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.p. 37

Tradução nossa: [...] as experiências compartilhadas na sala de aula, nos dormitórios e nos círculos literários moldaram tanto os professores quanto os estudantes de graduação em cidadãos da Rússia, com

Muitos dos professores da Universidade de Moscou deste período haviam realizado seus estudos em universidades alemãs. Um dos acadêmicos de maior destaque desta universidade foi Timofei Granovski, que atuava na área de história medieval. Este acadêmico levantou um questionamento que agudizaria o debate intelectual dos anos subsequentes, descortinando uma nova perspectiva para que se pensasse sobre a identidade russa. Sua pergunta foi elaborada da seguinte maneira: seria a Rússia pertencente à tradição europeia, e, por conseguinte, teria seu futuro determinado a partir dos desenvolvimentos surgidos por ocasião das reformas ocidentalizantes de Pedro I? Ou, de modo diverso, seu futuro estaria no resgate de valores e tradições anteriores às reformas petrinas, como por exemplo o “[...] political paternalism and social fraternity.”?<sup>117</sup>

Este questionamento do professor Granovski suscitou um amplo debate no interior dos círculos acadêmicos universitários, que posteriormente espalhou-se para a sociedade educada de modo geral. Estas discussões engendraram posicionamentos divergentes, que podem ser agrupados, em linhas muito gerais, em duas grandes frentes, cada uma com inúmeras e complexas divisões internas. Estes dois grandes grupos eram os Ocidentalistas e os Eslavófilos. Alston aponta que o grupo Ocidentalista reuniu um número maior de simpatizantes, que dividiam-se em “[...] philosophical idealists, scientific positivists, and anarchists.”<sup>118</sup> Estas correntes estiveram na origem da *intelligentsia* que viria a se formar posteriormente.

Um dos precursores da *intelligentsia*, provendo em grande parte as orientações radicais deste grupo, foi Vissarion Bielínski. Colega de classe do pensador socialista e aristocrata russo Alexandre Herzen na Universidade de Moscou nos anos 1830, Bielínski, oriundo de classes populares, foi um dos maiores opositores do czarismo. Sua crítica atroz à ordem estabelecida tinha base nos hegelianos de esquerda, no próprio Herzen, em Voltaire e nos iluministas.

---

características em comum. Diferenças sociais e de local de origem desapareciam no esforço conjunto para tomar a liderança intelectual da nação dos propagandistas oficiais da Ortodoxia, autocracia e nacionalidade.

<sup>117</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 38

Tradução nossa: [...] paternalismo político e fraternidade social.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 38

Tradução nossa: [...] idealistas filosóficos, socialistas utópicos, positivistas científicos e anarquistas.

Bielínski ganhou destaque como crítico literário, e, por meio de uma carta direcionado a Gogól, escrita nos anos 1840 e que sintetiza suas principais ideias, ele escreveu:

Russia sees her salvation not in mysticism, nor asceticism, nor pietism, but in the successes of civilization, enlightenment and humanity. What she needs is not sermons (she has heard enough of them!) or prayers (she has repeated them too often!), but the awakening in the people of a sense of their human dignity lost for so many centuries amid the dirt and refuse; she needs rights and laws conforming not with the preaching of the church but with common sense and justice, and their strictest possible observance.<sup>119</sup>

Estas ideias de Bielínski tornaram-se muito influentes entre a juventude radical desta década e dos anos subsequentes. A rejeição em relação ao passado, a esperança em relação ao futuro, um alto grau de ceticismo, de entusiasmo e um modelo de socialismo entendido como um princípio humanitário formaram o principal legado deste pensador radical à *intelligentsia* em formação.<sup>120</sup>

A existência de um indivíduo como Bielínski trazia graves preocupações para a autocracia, pois ele expunha de maneira clara o quão perigosa a educação poderia ser em relação à ordem czarista, mesmo após a tomada de várias medidas de controle e repressão ideológica. O próprio aparato educacional estatal, destinado a formar funcionários úteis à administração do império, acabava por produzir opositores. Alston cita o exemplo de inúmeros professores que atuavam nos ginásios e nas escolas distritais que tinham a carta de Bielínski – previamente mencionada –, memorizada, e aplicavam seus princípios em suas aulas.

Estes posicionamentos oposicionistas originados no seio das instituições educacionais, somados à onda revolucionária vinda da Europa ocidental no ano de 1848, provocaram uma reação repressora por parte da autocracia, que lançou mão de seu aparato policial e de censura de modo ferrenho sobre as classes educadas, especialmente

<sup>119</sup> BELINSKY, Vissarion. Letter to Gogol. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 316

Tradução nossa: A Rússia enxerga sua salvação não no misticismo, nem no ascetismo e nem no pietismo, mas nos sucessos da civilização, no esclarecimento e na humanidade. Ela não precisa de sermões (ela já os ouviu em número suficiente!) ou de orações (ela já as recitou por tempo demais!), mas sim de um despertar em seu povo de um senso de sua dignidade humana, que por séculos fora massacrada e negada; ela precisa de direitos e leis, não adequadas aos ensinamentos da Igreja, mas compatíveis com a razão e com a justiça. E, sobretudo, ela precisa de sua mais rigorosa observância.

<sup>120</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

porque, devido à ausência de uma burguesia organizada e de um proletariado consolidado, os ventos revolucionários de 1848 somente ecoaram entre os russos esclarecidos.

Outras medidas governamentais de contenção de agitações revolucionárias foram a demissão de Uvarov do Ministério da Educação, sob acusações de liberalismo, e a consideração acerca da possibilidade, pelo czar Nicolau I, do fechamento de todas as universidades russas, medida não posta em prática. Ao invés, ocorreu um grande enrijecimento do controle sobre as universidades, que perderam todas as bolsas de estudo para estudantes pobres, tiveram suas vagas drasticamente reduzidas, atingindo um decréscimo de um quarto no contingente de estudantes universitários no ano de 1850.

Alston menciona medidas adicionais que visavam expurgar quaisquer indícios de contaminações ideológicas provenientes do ocidente, que envolviam a eliminação das disciplinas de direito constitucional, filosofia, lógica e psicologia, e da autonomia universitária:

The study of constitutional law of those European powers “that had been shaken internally to their foundations by uprisings and riots” was excluded from the programs of studies. The study of philosophy was declared useless “in view of the scandalous development of this science by contemporary German scholars.” The teaching of logic and psychology was allowed to continue after the subjects were entrusted to the teachers of theology on orders to “reconcile” them with revealed truth. The self-government of the faculties was curtailed in favour of rectors and deans appointed by the Ministry of Education.<sup>121</sup>

Com a morte do czar Nicolau I em 1855, assumindo seu filho Alexandre II neste mesmo ano – e após a desastrosa campanha militar na Guerra da Criméia, mencionada previamente nesta seção, que culminou na rendição russa no ano de 1856 –, o enorme atraso do país em várias instâncias foi exposto de maneira inequívoca, fazendo-se

---

<sup>121</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 40

Tradução nossa: O estudo de direito constitucional daquelas potências europeias “que haviam sido chacoalhadas internamente em seus fundamentos por insurreições e motins” estava excluído dos programas de estudo. O estudo de filosofia foi declarado inútil “em vista do desenvolvimento escandaloso desta ciência feito por acadêmicos alemães contemporâneos.” A continuidade do ensino de lógica e de psicologia foi permitida depois que estas disciplinas foram confiadas a professores de teologia com ordens de “reconciliá-las” com a verdade revelada. O autogoverno das faculdades foi restringido em favor de reitores e gestores nomeados pelo Ministério da Educação.

urgentes diversas reformas. Na área educacional teve início um período de grandes transformações. A nova atmosfera pela qual passava o país levou uma parte considerável do público letrado a um consenso segundo o qual no reinado anterior houvera um processo de estagnação em matérias intelectuais, causada, em grande parte, por um excessivo controle ideológico e repressão.

Uma das frentes de reforma do Estado relacionava-se à reorganização das instituições educacionais, diante da urgência dramática de funcionários preparados intelectualmente. Articulou-se a crença segundo a qual a superioridade dos inimigos ocidentais tinha uma forte relação com um maior desenvolvimento educacional destes países.

Diante do fenômeno da enorme demanda pública por esclarecimento – termo utilizado com o sentido de acesso a escolarização formal –, que vinha à tona após os anos de restrições de acesso a instituições educacionais em vigor no reinado anterior, o czar Alexandre II, antes mesmo do término na Guerra da Criméia, tomou medidas visando a abertura das universidades. Exemplos destas medidas foram a retirada dos gestores repressores previamente apontados pelo Ministério da Educação, a ocupação de seus lugares por homens com inspiração democrática, restituindo a autonomia universitária e a reintrodução das disciplinas de direito constitucional e filosofia. Também aconteceu a renovação do quadro de professores diante deste avivamento acadêmico, ocorrida por meio do retorno de muitos professores antigos que haviam se afastado e pelo ingresso de uma nova geração de lentes. Neste processo de mudanças, as esperanças de redenção do império deixavam de repousar sobre os jovens militares, como acontecera no reinado de Nicolau I, e transferiam-se para os jovens estudantes e intelectuais.

Conforme McClelland, o entusiasmo dos anos de 1860 também teve grandes repercussões entre as camadas dos professores universitários russos, notadamente os que se dedicavam às áreas de ciências.

[...] Russian scholars were once more permitted to study and travel abroad. The new university charter of 1863 granted professors considerably more freedom and financial support in their teaching and research. By the end of the decade, Russian scientists were making contributions of truly international significance: D. I. Mendeleev published his periodic law of chemical elements in 1869; A. M. Butlerov was contributing to the founding of modern structural chemistry; I. M. Sechenov was laying the groundwork for Pavlovian physiology; A. O. Kovalevskii and I. I. Mechnikov were engaged in

pioneering work in comparative embryology. Most of these men had been trained in an earlier era, but their interests and accomplishments fitted well the positivistic intellectual atmosphere of the sixties, which exalted the natural and physical sciences as the only true source of knowledge.<sup>122</sup>

Ao seguir esta tendência de eliminação das políticas restritivas editadas especialmente no período pós-1848, foram estimuladas as matrículas nas universidades, que em um período de quatro anos tiveram uma elevação de quase cinquenta por cento de seu total, atingindo o número de 4.998 alunos. Este número, para a época e para a capacidade da estrutura educacional russa, era bastante expressivo, chegando ao ponto de ultrapassar os limites físicos destas universidades. Esta grande busca por ensino superior, expressa pelos vultosos dados quantitativos, também era composta por uma formação social um tanto heterogênea, contendo entre seus membros um considerável número de estudantes não nobres, notadamente filhos de funcionários provinciais empobrecidos, que Alston observa serem insuficientemente preparados para a educação superior, e dotados de elevados níveis de ambição.<sup>123</sup>

Este autor descreve o quadro de precariedade, especialmente em termos de moradia, que se seguiu a este amplo influxo de estudantes nas universidades e o tipo de organização estudantil resultante deste processo social peculiar:

The newcomers were not housed with relatives or in gentry pensions. There were no resident colleges to receive them and no state dormitories. They settled down where they could in the corners of crowded rooms in the gregarious slums of the university cities. Here in cauldrons of empire they organized themselves, often as fellow countrymen from the same region, into cooperative kitchens and

---

<sup>122</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and academics*, education, society and culture in Tsarist Russia. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979. p. 59

Tradução nossa: [...] acadêmicos russos foram autorizados novamente a estudar e viajar ao exterior. O novo estatuto universitário de 1863 concedeu aos professores consideravelmente mais liberdade e suporte financeiro em sua docência e pesquisa. Ao final na década, os cientistas russos estavam fazendo contribuições de grande relevância internacional: D. I. Mendeleev publicou sua lei periódica de elementos químicos em 1869; A. M. Butlerov estava contribuindo para a fundação da química estrutural moderna; I. M. Sechenov estava lançando as bases para a fisiologia pavloviana. A. O. Kovalevskii e I. I. Metchnikov estavam envolvidos em um trabalho pioneiro em embriologia. A maioria destes homens foi treinada em uma era anterior, mas seus interesses e realizações encaixavam-se bem na atmosfera intelectual positivista dos anos sessenta, que exaltava as ciências naturais e físicas como a única fonte de conhecimento.

<sup>123</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

mutual aid societies. These served, in turn, as nuclei for self-study circles – the basic molecules of public life.<sup>124</sup>

Estas associações estudantis, conforme observa Alston, estavam mais próximas da influência oriunda do jornalismo e de filósofos, tais com Feuerbach, Büchner e Moleschott, do que da orientação acadêmica sistemática de seus professores. As linhas mestras de pensamento discutidas nestes círculos de estudantes eram marcadamente radicais, com forte ênfase no materialismo e no socialismo, considerados pela juventude estudantil como as grandes vanguardas do momento, com manifestações de rejeição a valores tradicionais, pouco interesse pela ordenação da vida acadêmica e pela supervisão de professores universitários qualificados.

A juventude estudantil radical dos anos 1860 manifestava fortemente uma oposição ao movimento de modernização denominado como *liberalismo oficial*, assumido pelas classes governantes, e também por parte dos professores universitários. O liberalismo oficial propunha um desenvolvimento gradual da sociedade russa, dentro das possibilidades abertas pelos escassos recursos existentes. Esta oposição ferrenha articulada pelos estudantes russos ficou conhecida como o movimento do *niilismo* e tinha entre suas características elementos marcadamente revolucionários.

A propósito deste clima de intensas agitações sociais e ideológicas da década de 1860, James Leatherbarrow, especialista em estudos sobre a Rússia do século XIX e sobre a obra de Dostoiévski, elabora uma panorama que analisa as características e a atuação da juventude radical, surgida neste período de reformas – dentre elas a célebre Emancipação dos Servos –, que distinguiam-se dos estudantes radicais de décadas anteriores. Ao final do excerto citado a seguir, este autor tece considerações acerca das razões que levaram à utilização do termo *niilismo* para denominar este movimento:

A significant section of the Russian intelligentsia was, however, radicalized by the reforms. These men, largely of the younger generation and from a variety of social backgrounds, were inhibited by neither the tolerance nor the vested interests of the older generation of liberal gentry. On the contrary, they were impatient, rude and

---

<sup>124</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 45

Tradução nossa: Os recém-chegados não se hospedavam junto a parentes ou em pensões nobres. Não havia alojamentos universitários para recebê-los e nem dormitórios estatais. Eles se instalavam onde podiam em cantos de quartos já cheios de moradores em áreas empobrecidas e com grandes aglomerações em cidades universitárias. Aqui eles se organizavam em caldeirões do império, geralmente como compatriotas originários da mesma região em cozinhas comuns e em sociedades de ajuda mútua. Estas serviam, por sua vez, como núcleos para círculos de auto-estudo – a molécula básica da vida pública.

aggressive: they felt betrayed by the shortcomings of the Emancipation Edict, which had freed the peasants without land, had burdened them with crippling redemption payments, and had shown that the government could not be trusted to bite the bullet of genuinely democratic reform. The hard-headed realism of these new ‘men of the sixties’, who gathered around the journal *The Contemporary*, was translated into an intolerance of half-hearted measures, a dismissal of the humane liberalism of the previous generation of social critics, a rejection of the tsarist order and a shrill demand that society be constructed anew on rational and scientific foundations. The novelist Ivan Turgenev offered a penetrating portrait of the ‘new man’ in the figure of Bazarov in *Fathers and Children* (1862), and the term *nihilism* (from the Latin *nihil* – nothing) was quickly, and unfairly, coined to describe the new generation’s apparent lack of beliefs and rejection of past traditions.<sup>125</sup>

Alston pondera, no entanto, que uma parte dos pensadores da época considerava os membros do movimento do niilismo de forma semelhante ao modo pelo qual os decabristas haviam sido definidos alguma década atrás. Ambos os grupos dissidentes eram considerados “[...] as a bizarre harvest of decades of intellectual drift and academic neglect.”<sup>126</sup> Pirogov, um intelectual muito respeitado no meio universitário, e que era conhecido por posicionar-se em favor dos estudantes, manifestou um posicionamento crítico em relação aos niilistas: “Nihilism is nothing less than a degenerate form of scientific skepticism”<sup>127</sup>

<sup>125</sup> LEATHERBARROW, William. Introduction. In: DOSTOEVSKY, Fyodor. *Crime and Punishment*. London: Everyman’s Library, 1993. p. xiv

Tradução nossa: Uma seção significativa da intelligentsia russa estava, estretanto, radicalizada pelas reformas. Estes homens, majoritariamente da geração mais jovem e oriundos de contextos sociais variados, não se inibiam por meio da tolerância e nem pelos interesses pessoais da antiga geração da nobreza liberal. Pelo contrário, eles eram impacientes, rudes e agressivos: eles sentiam-se traídos pelas falhas da Lei da Emancipação, que libertara os camponeses sem terra, sobrecarregara-os com massacrantes pagamentos de redenção e mostrara o governo não era confiável para realizar a árdua tarefa de uma reforma democrática genuína. O realismo obstinado destes novos ‘homens dos anos 60’, que reuniam-se em torno do periódico *O Contemporâneo*, traduzia-se em uma intolerância em relação a medidas túbias, uma recusa do liberalismo humanitário da geração anterior de críticos sociais, uma rejeição da ordem czarista e uma demanda estrondosa de que a sociedade fosse construída novamente com base em fundamentos racionais e científicos. O romancista Ivan Turgueniév forneceu um retrato penetrante do ‘novo homem’ na figura de Barazov em *Pais e Filhos* (1862), e o termo niilismo (do latim nihil – nada) foi rapidamente, e injustamente, cunhado para descrever a aparente ausência de crenças e rejeição de tradições do passado da nova geração.

<sup>126</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 46

Tradução nossa: [...] como uma safra bizarra de décadas de diletantismo intelectual e negligência acadêmica.

<sup>127</sup> TIKHOMIROV, M. N. (Org.). *Istoriia moskovskogo universiteta*. Moscow, 1955. Vol. I, p. 38, citado por ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 46

Tradução nossa: O niilismo não é nada mais nem menos o que uma forma degenerada de ceticismo científico.

A juventude estudantil dos anos 1860 demonstrava pouco apreço por estudos sistemáticos dos programas de seus cursos, manifestava uma considerável lentidão para se graduar e não manifestava inclinações para assumir postos de trabalho fora das capitais, o que, particularmente, causava problemas à burocracia administrativa, que tinha uma grande carência de funcionários. É importante observar, também, que as escolas secundárias provinciais enfrentavam sérios problemas com a falta de professores, decorrentes da recusa dos estudantes universitários em assumir estes postos. Para Alston, esta postura em relação aos estudos permitia à juventude revolucionária uma maior dedicação a seus interesses mais imediatos.

Nos anos de 1860 houve explosões de tensão entre os estudantes radicais e as autoridades governamentais, adicionando-se a este último grupo uma parcela considerável dos professores universitários, devido ao envolvimento dos primeiros com questões políticas. Mesmo os professores que costumavam manifestar simpatia pelo movimento estudantil passaram a criticá-los. Entre as medidas governamentais para tentar conter os estudantes estavam a criação de uma taxa anual de cinquenta rublos a ser paga para às universidades e a suspensão de um grande número de bolsas de estudos, além de iniciativas que visavam cercear liberdades, como por exemplo, a proibição das reuniões estudantis, incluídos quaisquer círculos de estudantes, que haviam se multiplicado no período pós-guerra da Criméia. Para a repressão e dispersão destes agrupamentos, a autocracia lançou mão de tropas militares.

A reação dos estudantes a estas medidas foi marcada por grandes hostilidades, que, segundo Alston, eram motivadas mais pelas questões materiais envolvidas do que por motivações disciplinares. As restrições econômicas aos estudantes universitários engendraram reações negativas que iam além dos grupos estudantis, englobando oposições dentre parcelas do público educado de modo geral, incluindo setores das classes dos professores universitários. Segundo este autor, as condições de vida dos estudantes, já precárias desde longa data, atingiram níveis altíssimos de degeneração:

---

Since the days of Lomonosov the material level of student existence had scarcely improved. In St. Petersburg two-thirds of the 1,000 undergraduates were excused from fees for inability to pay in 1859. Pirogov, who knew conditions intimately at Dorpat and Kiev, noted in 1863 that the majority of those seeking a university education were the children of people with little influence in society; many of them scarcely had enough to eat. Heads of families in straightened

circumstances might even welcome the ban on extracurricular activities, but the raising of tuition and the cancellation of scholarships blighted many a middle-class hope for membership in the fourteen-class society. The result was an outpouring of sentiment hostile to the Ministry.<sup>128</sup>

Um manifesto direcionado ao governo autocrático, e que corroborava com a simpatia dos professores universitários aos estudantes providos de limitados recursos financeiros, foi elaborado por um professor de direito civil de grande destaque da universidade de Moscou e membro abastado aristocrata, chamado Boris Chicherin. Em suas palavras,

Experience shows that the poorest people work the hardest. They have to clear a path for themselves by strenuous effort. From their midst come the classroom teachers who are indispensable to all further progress. Out of their ranks come the mass of state officials, who, for all their cultural deficiencies, are the indispensable workhorses of the state. The children of the poor officials will simply have no place to go if the doors of the university are closed to them.<sup>129</sup>

Em decorrência destas medidas restritivas da autocracia, uma série de manifestações estudantis de protesto pelas ruas de São Petersburgo aconteceram em 1863. Alston observa que estas foram as primeiras expressões explícitas e públicas de descontentamento contra o governo desde a Revolta Decabrista. Outras cidades

---

<sup>128</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 48

Tradução nossa: Desde os dias de Lomonosov o nível material de existência dos estudantes praticamente não havia melhorado. Em São Petersburgo, dois terços dos 1.000 alunos de cursos de graduação eram isentos de pagamento de taxas devido à incapacidade de pagar em 1859. Pirogov, que conhecia estas condições intimamente em Dorpat e em Kiev, observou em 1863 que a maioria daqueles que buscavam formação universitária era composta por filhos de pessoas com pouca influência na sociedade; muitos deles mal tinham o suficiente para comer. Chefes de família em condições financeira desfavoráveis poderiam até aprovar a proibição de atividades extracurriculares, mas o aumento das taxas e o cancelamento das bolsas de estudos arruinou a esperança de muitos indivíduos da classe média de fazer parte da sociedade de 14 classes. O resultado foi uma grande manifestação de sentimentos hostis ao Ministério.

<sup>129</sup> MILIUKOV, P. N. "Shkola i Prosveshchenie," *Ocherki pó istorii russkoi kul'tury*. Paris, 1931, Vol. II. p. 756, citado por ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 49

Tradução nossa: A experiência mostra que as pessoas mais pobres são as pessoas que trabalham com mais afinco. Elas têm que abrir um caminho para si mesmas por meio de esforço árduo. De seu meio vêm os professores escolares que são indispensáveis a todo o progresso futuro. De seus quadros tem origem a massa de oficiais estatais, que, mesmo com todas as suas deficiências culturais, são a base da força de trabalho indispensável do Estado. Os filhos dos oficiais pobres simplesmente não terão para onde ir se as portas da universidade se fecharem para eles.

Observação: não foi possível encontrar o texto original.

universitárias também tiveram protestos, como Kazan e Moscou. As forças oficiais atuaram de maneira rigorosa e puseram fim a estes manifestos de descontentamento, em confrontos que opunham os melhores homens das forças armadas russas a grupos de estudantes maltrapilhos. O resultado destes confrontos foram centenas de prisões.<sup>130</sup>

O notório pensador Alexandre Herzen escreveu, a respeito destes eventos, que a missão de libertar a nação deixara de ser uma prerrogativa de jovens oriundos da aristocracia, mas sim, das forças democráticas, representadas pelos estudantes, argumentando que o conceito de cidadania russa era fruto das universidades. Esta posição de Herzen ilustrava o aumento da influência que vinha sendo conquistada pelas classes educadas – incluindo-se o setor estudantil, os professores profissionais egressos de instituições educacionais –, em assuntos mais amplos da sociedade russa.

Vladimir Ilitch Lênin, célebre líder bolchevique na Revolução Russa de 1917, fez uma importante menção acerca da grande relevância dos acontecimentos da década de 1860. Em um texto intitulado *A Que Herança Renunciamos?*, escrito em 1897, este grande revolucionário explicitou, de modo inequívoco, o grande destaque das agitações ideológicas ocorridas nestes anos em questão e a relação de continuidade de seu movimento revolucionário com os ideais dos estudantes dos anos de 1860, a quem Lênin denomina de *herança*. Estes ideais referiam-se a elementos originários da Europa ocidental e do iluminismo, tais como:

[...] um ódio ardente ao regime da servidão e a *todas as suas* manifestações no mundo econômico, social e jurídico. Este é o primeiro traço do “iluminista”. O segundo traço característico, comum a todos os “iluministas” russos, é a fervorosa defesa da instrução, da autonomia administrativa, da liberdade, das formas europeias de vida e em geral da europeização da Rússia em todos os aspectos. Finalmente o terceiro traço característico do “iluminista” é o interesse das massas populares, principalmente dos camponeses (que ainda não estava completamente emancipados ou que apenas iam se emancipando na época dos “iluministas”), a sincera fé de que a abolição da servidão e de seus vestígios proporcionaria o bem-estar geral e o sincero desejo de contribuir para isso. Estes três traços constituem a essência daquilo que entre nós se chama a “herança da década de 1860” [...]<sup>131</sup>

<sup>130</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

<sup>131</sup> LÊNIN, Ivan Ilitch. *A que herança renunciamos?* In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982. t. I. p. 56

As classes educadas, de acordo com Malia, que foram denominadas como a *intelligentsia* russa, não eram compostas por fileiras originárias exclusivamente da aristocracia, pois a presença de membros de classes diversas, ou *raznochintsy*, tornou-se determinante a partir dos anos 1860. Este autor afirma ser muito difícil definir este grupo, conhecido como *intelligentsia*. No entanto, ele considera havia elementos em comum entre estes intelectuais oriundos de classes diversas, tais como a formação universitária e adquirida em outras instituições de ensino, a união em torno de ideias filosóficas, a progressiva alienação em relação aos interesses de suas classes de origem. Malia observa que, se durante o fim do século XVIII e início do XIX os intelectuais russos eram majoritariamente pertencentes à nobreza, a partir de 1850 o acesso dos *raznochintsy* marcou profundamente a configuração da *intelligentsia*. Dostoiévski foi um autor que, possivelmente por fazer parte de uma família que alcançara o enobrecimento via serviço estatal e que habitava o meio urbano – portanto, considerada de segunda categoria em comparação à abastada aristocracia agrária, de cujas fileiras nascera o gênio literário Liév Tolstói –, compreendeu e registrou este movimento social da composição dos quadros intelectuais russos na década de 1860, que se dava no entorno das universidades e de outras instituições educacionais:

[...] the universities brought together these noblemen with other young men from the lower orders, the clergy, the minor professional and bureaucratic classes, or the famous *raznochintsy*, if that term is taken not in its legal meaning but in the loose sense of all those who came to university and the higher life of the mind from estates below the gentry. These men had risen only painfully from poverty and social obscurity, making their way precariously by tutoring, translations, or petty journalism, to attain the dignity of knowledge and that “consciousness” which is liberty. Even more literally than the *intelligent*, they had no other life than ideas. If worse came to worst, a Bakunin or a Herzen could make it up with father and find refuge on the family estate; a Belinsky, a Chernyshevsky, or a Dobroliubov, if they wished to exist as “human beings,” indeed if they wished to exist at all, had no choice but to labor at the tasks of the *intelligentsia*. This faculty alone conferred on them at the same time dignity, “personality,” and the freedom of a livelihood which permitted them to escape from the oppression of their origins yet which did not make them dependent on the state. These new men came [...] from provincial, clerical and petty-bourgeois squalor, patriarchal tyranny, and superstition [...], in a word, from all the human degradation of sub-gentry Russia. It is Dostoevsky who has given perhaps the most unforgettable, if highly caricatured, portraits of this type in his various Raskolnikovs, Verkhovensky, and Kirilovs. From this “underground” world, “the humiliated and the offended” emerged to the light of the Idea, “consciousness,” “humanity,” “individuality,” and “critical

thought.” [...] It was all these things taken together that by the 1840’s created what was unmistakably an intelligentsia, at last purged of any other principle of cohesion than intellection and endowed with an exalted sense of difference from and superiority to the barbarous world around it.<sup>132</sup>

Após esta digressão acerca de conceituações da *intelligentsia*, voltamos nosso foco aos embates entre os estudantes radicais e autocracia. Após a supressão dos protestos estudantis de 1863, muitos professores universitários fizeram uma demonstração de apoio aos estudantes, recusando-se a acatar diretrizes vindas da administração estatal. O Estado considerou esta desobediência como um motim, e ordenou o fechamento temporário das universidades. Esta última medida repressiva tornaria a articulação e realização das reuniões estudantis muito mais difíceis.<sup>133</sup>

No entanto, somado às medidas repressivas e restritivas previamente citadas, um acontecimento de enorme repercussão de uma esfera mais ampla da sociedade russa contribuiu para um rompimento decisivo entre a classe educada com o absolutismo esclarecido da autocracia e com a política de liberalismo oficial, corporificada pelos altos quadros da burocracia estatal. Trata-se da emancipação dos servos, ocorrida em 1861, e seus termos e conseqüências extremamente desfavoráveis aos camponeses recém-libertados, que ainda teriam que carregar sobre os próprios ombros por longos

<sup>132</sup> MALIA, Martin. What is the Intelligentsia? In: PIPES, Richard. (Org). *The Russian Intelligentsia*. New York: Columbia University Press, 1961. p. 11

Tradução nossa: [...] as universidades agrupavam estes nobres a outros jovens de camadas inferiores, o clero, as classes burocráticas menores, ou os famosos *raznochintsy*, se este termo for considerado não em seu sentido legal mas na acepção mais livre, que abrange todos aqueles que chegaram às universidades e à vida superior da mente vindos de posições sociais abaixo da nobreza. Estes homens emergiram da pobreza e da obscuridade social exclusivamente por meio de esforços muito penosos, abrindo caminho de modo precário por meio de aulas particulares, traduções e de pequenos trabalhos de jornalismo, para alcançar a dignidade do conhecimento e a “consciência”, que significa a liberdade. Ainda mais literalmente do que os *intelligenty*, eles não tinham outra vida a não ser nas ideias. Se a situação piorasse drasticamente, um Bakúnin ou um Herzen poderia se entender com seus pais e encontrar refúgio na propriedade rural da família; um Bielínski, um Tchernichévski ou um Dobroliubóv, se quisessem existir como “seres humanos,” de fato, se quisessem simplesmente existir, não tinham nenhuma chance a não ser trabalharem nas ocupações da *intelligentsia*. Eram exclusivamente estas funções profissionais que conferiam-lhes dignidade, “personalidade”, ao mesmo tempo em que permitiam que escapassem da opressão de suas origens sem que ficassem dependentes do Estado. Estes novos homens vinham [...] da sordidez provincial, clerical e pequeno burguesa, da tirania patriarcal, da superstição [...], ou seja, de toda a degradação humana da Rússia abaixo da nobreza. Foi Dostoiévski que forneceu, talvez, os retratos mais inesquecíveis, ainda que altamente caricaturados, deste tipo em vários Raskolnikovs, Vierkhovienskis e Kirilovs. Deste mundo “subterrâneo,” “os humilhados e ofendidos” emergiram à luz da Idéia, “consciência,” “humanidade,” “individualidade” e “pensamento crítico.” [...] Foram todas estas questões tomadas em conjunto que, na década de 1840, criaram o que era inequivocamente uma *intelligentsia*, purgada finalmente de quaisquer outros princípios de coesão além da intelection e dotadas de um forte senso de diferenciação e superioridade em relação ao mundo bárbaro ao seu redor.

<sup>133</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

anos todos os prejuízos acarretados por esta medida aos proprietários rurais. Entre os membros da classe educada houve muito descontentamento a respeito deste acontecimento, considerado por eles uma grande injustiça.

McClelland pondera, entretanto, que a despeito do fato de que as pesadas ações repressivas contra os estudantes e instituições educacionais de modo mais amplo tenham sido bem sucedidas em conter em grande medida a efervescência dos protestos deste grupo, alguns valores articulados na década de 1860 permaneceriam uma forte influência a nortear uma parcela considerável das classes educadas, em especial os professores universitários:

Yet despite the abandonment of an early and uncritical enthusiasm, despite the inroad of careerism and complacency, despite the important oscillations in emphasis from one generation to the next, the worldview of Russian academics continued throughout the century to be influenced in significant ways by attitudes that originated in the sixties. The academic intelligentsia characteristically retained two basic tenets of belief: the conviction that the arbitrary and absolutist nature of autocratic power should and would be transformed through time in a more liberal direction; and a faith in *nauka* (usually understood to embrace not only science but the whole of scholarship in the sense of the German *Wissenschaft*), as a pursuit that would lead not only to individual intellectual rewards but also to Russian progress and popular well being.<sup>134</sup>

Dentro deste clima de antagonismo e dura repressão, Alston descreve algumas estratégias utilizadas por setores das classes educadas para expressar e articular suas ideias contrárias às políticas governamentais. Estes grupos buscavam alcançar um papel de liderança em relação aos camponeses oprimidos, rearticulando contatos com pensadores radicais russos que haviam deixado a Rússia em décadas anteriores. Um importante exemplo deste perfil intelectual foi Alexandre Herzen, que escrevera

---

<sup>134</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and academics*, education, society and culture in Tsarist Russia. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979. p. 60

Tradução nossa: Apesar do abandono de um entusiasmo inicial e acrítico, apesar da invasão do carreirismo e da complacência, apesar das importantes oscilações em ênfase de uma geração para a próxima, a visão de mundo dos acadêmicos russos continuou a ser influenciada ao longo de todo o século de maneira significativa pelas atitudes originadas na década de 1860. A intelligentsia acadêmica manteve, de modo característico, dois princípios básicos de fé: a convicção de que a natureza arbitrária e absolutista do poder autocrático deveria e seria transformada ao longo do tempo em uma direção mais liberal; e a fé na *nauka* (geralmente entendida por abranger não apenas a ciência, mas a totalidade do conhecimento sistemático no sentido do termo alemão *Wissenschaft*), como uma busca que levaria não apenas a recompensas intelectuais individuais mas também ao progresso russo e ao bem-estar popular.

ativamente em periódicos que tiveram forte impacto ideológico entre as classes educadas russas enquanto vivera, por um longo período, na Inglaterra.

While Herzen cried from London that the old slavery had given way to a new, anonymous pamphlets and leaflets began to circulate in the capitals. Addressed to young Russia, they summoned the peasantry to take up axes and seize land and liberty behind the leadership of the student youth. Secret societies, recruiting members from students dropping out of the state universities, were proliferating in the great centers of population. Their shabby emissaries were observed abroad seeking contact with the Russian émigrés of the Nicholaian era [...]

135

Esta situação levou as autoridades a uma grande preocupação em torno do que foi denominado como a *questão universitária*. Os debates dentro das instâncias governamentais apontavam para a possibilidade de fechamento permanente das universidades, por terem sido consideradas focos de niilismo. Cogitou-se a possibilidade de transferência das funções de treinamento da juventude para outras agências e ministérios, o que poderia permitir um controle mais efetivo sobre os estudantes.

Por outro lado, a despeito das ameaças que as universidades colocavam ao regime, estas instituições tinham se consolidado na sociedade russa como uma inestimável fonte de funcionários altamente preparados para assumirem as tarefas da burocracia estatal, de que o país tanto necessitava. É possível acrescentar que as universidades também tiveram uma importante atuação na preparação de vários setores da sociedade russa para a aceitação de várias reformas promovidas pelo Estado, dentre elas a Emancipação dos Servos em 1862.

Em defesa das universidades, um professor universitário de São Petersburgo, Ivan Andreevski, ressaltou que fora por meio destas instituições acadêmicas que a ciência, em seus vários ramos, fora introduzida na Rússia, o que permitira grandes debates e investigações acerca da vida nacional sob perspectivas históricas, geográficas,

---

<sup>135</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 50

Tradução nossa: Enquanto Herzen clamava de Londres que a antiga escravidão havia dado lugar a uma nova, panfletos e folhetos anônimos começaram a circular nas capitais. Dirigidos à jovem Rússia, eles convocavam os camponeses a pegar em machados e tomar posse da terra e da liberdade sob a liderança da juventude estudantil. Sociedades secretas que recrutavam membros entre estudantes que abandonavam as universidades estatais estavam se proliferando nos grandes centros populacionais. Seus emissários maltrapilhos eram vistos no exterior a buscar contato com russos que emigraram durante a era de Nicolau [...]

etnográficas, econômicas e culturais. Neste sentido, estas instituições atendiam a demandas sociais concretas. Este professor concluiu que, devido a estes motivos, a soberania do Estado estava atrelada à existência e à manutenção das universidades. Em razão do fato de que estas posições em defesa destas instituições encontraram um número considerável de partidários, estas foram mantidas pela autocracia.

No entanto, o governo queria estender seu controle administrativo sobre as universidades, o que engendrou uma série de debates calorosos, visto que as universidades russas eram organizadas segundo a tradição acadêmica alemã do século XVIII, juntamente com influências do modelo burocrático universitário da França Napoleônica, e prezavam muito por sua autonomia. Segundo Alston, as frequentes intromissões da autocracia da gestão das universidades russas haviam acentuado ainda mais o desejo dos professores e acadêmicos por autonomia. Entretanto, a autocracia tinha muitas dificuldades em conferir ou reconhecer quaisquer níveis de autonomia ou autogoverno em suas instituições. Deste modo, o debate em torno do controle administrativo das universidades, incluindo os limites de atuação do governo e dos acadêmicos em sua gestão, foi marcado por um tom acalorado.

Considerando, porém, que o Estado tornava-se cada vez mais dependente dos indivíduos formados pelas universidades – que compunham a classe educada – em muitos aspectos de sua administração, como, por exemplo, a manutenção da coesão do império russo, constantemente ameaçada pela coexistência de diversas tribos, credos e etnias em seu território, uma comissão constituída com fins de elaboração de um novo estatuto universitário conferiu aos acadêmicos um alto grau de autonomia. Conforme este estatuto, foi garantida às universidades a liberdade acadêmica, o autogoverno, e o controle sobre os exames e emissão de diplomas permitiam a seus detentores a entrada no serviço estatal, e, conseqüentemente, na sociedade de 14 graduações, com o prestígio social resultante deste processo. Para exemplificar o funcionamento deste mecanismo, o acesso a esta sociedade na décima segunda graduação era garantido aos graduandos regulares, na décima aos graduados avançados, na nona aos mestres, e finalmente, na oitava, que conferia enobrecimento, aos doutores.

Ainda em relação a este estatuto universitário, se por um lado os professores tiveram assegurada sua liberdade acadêmica e administrativa, na prática, o governo cobrava dos acadêmicos, de modo extraoficial, uma atuação anti-niilista no desempenho de suas funções perante os alunos.

Apesar da preservação das taxas anuais de 50 rublos para o estudo nas universidades, a dramática necessidade da administração estatal por funcionários públicos fez com que muitos alunos de origem humilde fossem isentos destas taxas e recebessem auxílios financeiros para conseguirem completar seus estudos superiores. Deste modo, com o retorno da política de admissões democráticas às universidades, os nihilistas puderam continuar recrutando novos membros para seu movimento dentre as fileiras dos estudantes pobres.

Estas medidas, que garantiram a continuidade da estrutura universitária existente na Rússia nos termos expostos acima, foram oficializadas por meio do estatuto universitário de 1863. A partir deste momento, os oficiais da burocracia educacional voltaram sua atenção para um outro alvo, passando a elaborar planos para controlar a educação básica das massas rurais.

Este tipo de empreitada educacional, no entanto, apresentava um desafio enorme, pois representava um passo em direção a um universo desconhecido para os legisladores e para as classes educadas. A trajetória trilhada no ensino superior consistia, em grande parte, na aplicação de fórmulas educacionais oriundas do ocidente, já bastante familiares. Alston observa que determinados elementos, tais como as “[...] millions of children, not packed into cities, but scattered in villages, behind impassable roads over an area larger than Western Europe [...]”,<sup>136</sup> aliados à escassez de recursos e um histórico de abandono desta modalidade educacional e deste setor da população, atribuíam à instrução de nível básico das massas rurais russas um caráter de enorme complexidade.

Na prática, os grupos que se lançaram na iniciativa de instrução popular foram compostos por alguns proprietários rurais, motivados por interesses patriarcais e paternalistas, juntamente a uma parcela de estudantes universitários que trabalhavam de modo voluntário, inspirados por ideais democráticos. Seguindo um exemplo já amplamente difundido na Alemanha, foi feita uma tentativa de aplicação do modelo de escolas dominicais, que se propunha a transmitir a trabalhadores analfabetos a leitura, a escrita e o uso básico de números, habilidades consideradas indispensáveis à participação de todos os indivíduos na sociedade moderna.

---

<sup>136</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 57

Tradução nossa: [...] milhões de crianças, não concentradas em cidades, mas espalhadas em vilas, situadas para além de estradas intransitáveis, em uma área maior do que a Europa ocidental [...]

O exercício efetivo deste tipo de instrução ocorreu por meio da aliança entre estudantes universitários e de proprietários rurais locais que cediam instalações em suas fazendas. Os educandos eram convidados a frequentar as aulas dominicais, sem obrigatoriedade de presença. A princípio houve um grande entusiasmo por esta iniciativa, pois, como atesta Alston, em três anos, no início da década de 1860, foram instaladas quinhentas *clínicas de alfabetização*, sem despesas para os cofres do Estado. Este fenômeno, denominado por este autor como o *milagre do esclarecimento popular*, teve, no entanto, curta duração, devido a fatores como a apatia dos educandos, reclamações dos proprietários, e esfriamento do interesse dos estudantes universitários, visto que o dia-a-dia desta empreitada mostrou ser muito mais árduo do que os atores envolvidos podiam imaginar inicialmente.

Conforme Alston, outro elemento que afetou gravemente a instrução das massas nesta ocasião foram as fortes suspeitas da autocracia, segundo as quais os estudantes universitários estariam fazendo propaganda ideológica antigovernamental. Esta experiência, que ficou conhecida como *populismo educacional*, fracassara especialmente devido ao fato de que a sociedade russa ainda não havia alcançado um nível organizacional suficiente para levar a cabo uma campanha de instrução de tamanhas proporções sem o suporte do Estado.

No entanto, a despeito do insucesso do populismo educacional, o breve período de propagação de ideias pelas vilas russas teve o efeito de evidenciar um dilema de difícil resolução aos olhos dos oficiais da autocracia. Segundo Alston, este dilema dizia respeito a:

[...] either to risk enlightening the people or to risk leaving them in darkness. Secular schooling would inevitably induce habits associated with higher levels of consciousness – religious skepticism, individualism, the urge for national self-determination, a yearning for popular sovereignty, and the demand for social justice. Almost surely, it seemed to the guardians of domestic tranquillity that too much light would render the peasants as susceptible as the students to the latest Western intellectual fashions. It was so obvious, however, that emancipation without education would unravel the fabric of rural life and weaken the empire. For not only regular revenues of the state but the surpluses necessary to accumulate and secure investment capital abroad rested on the backs and minds of the peasants.<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 59

Tradução nossa: [...] arriscar esclarecer o povo ou arriscar deixá-los na escuridão. A escolarização secular inevitavelmente induziria a hábitos associados a níveis mais altos de

Além da tentativa malograda do populismo educacional, antes que o Estado assumisse com seriedade a iniciativa da instrução nacional, houve também outros movimentos de pequenas proporções de criação de escolas pelas vilas russas. As assembleias representativas que reuniam membros de todos os grupos sociais, chamadas *Zemstvo*, criadas para suprir a ausência de poder local sobre os camponeses após a emancipação dos camponeses, tiveram como uma de suas funções a criação de escolas de instrução básica. Todavia, os *Zemstvo* não eram considerados parte da burocracia estatal. Outra iniciativa de educação popular foi colocada em prática pelo Sínodo Sagrado e pelo Ministério de Domínios Estatais. Estas escolas, que eram caracterizadas por precariedade de instalações e conteúdos mínimos, tiveram um alcance muito pequeno, em torno de 200.000 crianças atendidas anualmente.

Entrementes, o progresso social que estava sendo alcançado pelos países da Europa ocidental evidenciava de maneira gritante os baixíssimos níveis de escolarização da população russa. Em 1864, então, pela primeira vez, o Ministério da Educação tomou medidas para encarregar-se da criação de um sistema nacional de educação básica. Conforme Alston, se por um lado este programa governamental teve proporções modestas – em muitas localidades eram os próprios *Zemstvo* e o Sínodo Sagrado que se responsabilizavam pelas aulas –, por outro, ele conseguiu estabelecer bases de um sistema nacional que podia ser medido concretamente por meio de indicadores estatísticos. Apesar do caráter limitado e da estruturação administrativa complexa deste primeiro empreendimento estatal de instrução básica nacional, a autocracia dava passos importantes em direção a uma de suas principais preocupações, que era o controle sobre o modo de difusão do conhecimento pelo interior da Rússia, com vistas a proteger as massas da influência nefasta dos estudantes universitários e suas ideias ocidentais.

Nesta época, debatia-se uma importante questão acerca dos rumos da política educacional czarista. Conforma Alston, o governo buscara treinar funcionários para

---

consciência – ceticismo religioso, individualismo, o desejo de autodeterminação nacional, um anseio por soberania popular e a demanda por justiça social. Quase certamente, parecia aos guardiões da tranquilidade doméstica que ilustração em demasia tornaria os camponeses tão suscetíveis quanto os estudantes às últimas modas intelectuais do Ocidente. Era muito óbvio, entretanto, que a emancipação sem educação desmancharia o tecido da vida rural e enfraqueceria o império. Pois não apenas as receitas regulares do Estado, como também os excedentes necessários para acumular e garantir capital de investimentos no exterior assentavam-se sobre as costas e as mentes dos camponeses.

formar seus quadros administrativos dentre proprietários rurais. Todavia, a partir da emancipação dos camponeses e da conseqüente perda de poder dos senhores rurais, a autocracia passou a procurar funcionários nas cidades, onde havia uma classe urbana composta por nobres que lá residiam e oficiais com potencial para receber instrução para o exercício do serviço público. Este grupo, embora não integralmente leal ao regime, buscava maior participação na administração pública local. Para a formação destes novos quadros funcionais recebeu grande destaque a atuação de uma instância educacional, que já estava presente nos cinquenta centros urbanos existentes na década de 1860 na Rússia. Trata-se das escolas de ensino secundário, notadamente os ginásios. Para a compreensão de como as escolas de ensino secundário atingiram este grau de importância é preciso observar desenvolvimentos culturais e educacionais mais amplos e o modo como seus efeitos foram tratados pelos burocratas russos.

Desde os tempos das inovações de Pedro I, a Rússia copiava as tendências de pensamento e ideias pedagógicas vindas do Ocidente. No mundo ocidental, do período do Renascimento, passando pela Revolução Francesa e chegando aos românticos do início do século XIX, a despeito de todas as peculiaridades e de pensadores como Montaigne, Bacon e Rousseau, em cada período compreendido deste espaço temporal a grande maioria dos valores culturais e pedagógicos tinham base nos conhecimentos clássicos, oriundos da Grécia e de Roma, e em suas respectivas literaturas. A partir do meio do século XIX, mudanças reconfiguraram este paradigma, abalando as fortes ligações entre ciência e filosofia. Estas discontinuidades, em termos culturais, tinham fortes relações com elementos econômicos e políticos, conforme afirma Alston:

Knowledge was becoming increasingly specialized and more rigorously applied. The inventive reason was now in harness as a workhorse for economics and politics. The resultant technology was spreading prosperity, democracy, and militarism across the northern hemisphere; and as trade, industry, and arms developed into marvels of ingenuity, profit and power, they fed the demand for a more direct, businesslike approach to education. The whole network of learning from the elementary school to the universities came under critical review. The attack concentrated on the most strategic point – the secondary schools.<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 65

Tradução nossa: O conhecimento estava se tornando cada vez mais especializado e aplicado de maneira mais rigorosa. A razão inventiva estava agora a serviço do desenvolvimento da economia e da política. A tecnologia resultante estava propagando prosperidade, democracia e militarismo pelo hemisfério norte; e como o comércio, a indústria e os armamentos desenvolviam-se em maravilhas de engenhosidade, lucro e poder, eles alimentavam a demanda por uma abordagem mais direta e empresarial para a educação. Toda

A partir da afirmação e especialização das ciências fora da filosofia e da literatura clássica, alcançando aplicações no desenvolvimento econômico e bélico, e da ampla reestruturação de sistemas de ensino, definiu-se como prioridade a educação secundária, considerada muito eficaz para treinar classes urbanas e alavancar o progresso. Nos debates europeus, houve discussões acaloradas acerca de qual seria o melhor modelo de escola secundária, ou seja, aquele que apresentaria mais chances de contribuir para o progresso em uma época de modernização industrial. Os dois modelos em disputa eram o ginásio clássico, amparado pela tradição de séculos e pelas “[...] everlasting accomplishments of the human spirit”,<sup>139</sup> por um lado, e por outro, um modelo de escola denominado pelo termo alemão *realschule*, inspirado por princípios de investigação das leis da natureza. Esta controvérsia educacional entre os que defendiam ideais considerados humanistas e literários e seus oponentes, defensores de propostas chamadas de científicas e realistas, polarizaria os países europeus ocidentais até a Primeira Guerra Mundial.

Na Rússia, recém-saída do fracasso da Guerra da Criméia – que evidenciara claramente o estado de atraso de amplos setores da sociedade deste país e gerara demandas por reformas –, esta reorientação cultural e pedagógica ocidental com ênfase marcada no ensino secundário influenciou o debate na área de política educacional. Instalou-se, deste modo, a controvérsia entre os padrões escolares clássicos e realistas. Uma diferença crucial, no entanto, entre as discussões na Europa ocidental e em solo russo referia-se ao fato de que enquanto a oeste do continente os países estavam reestruturando o currículo de suas escolas, que em alguns casos precediam a própria formação de seus países, a Rússia ainda tinha diante de si a tarefa de criação de uma tradição educacional nacional.

---

a rede de ensino da escola primária até as universidades fora revisada criticamente. O ataque concentrou-se sobre o ponto mais estratégico – as escolas secundárias.

<sup>139</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 65

Tradução nossa: [...] conquistas eternas do espírito humano

### 1.2.2. O diletantismo como característica essencial da educação russa no século XIX

A análise da ausência de uma tradição educacional russa pode ser entendida, talvez, como um indicativo das peculiaridades do desenvolvimento das ideias pedagógicas deste país. Várias personalidades, desde a época da Revolução Decabrista, nos anos de 1820, teceram comentários a este respeito. Naquela época, o célebre personagem *Eugênio Onegin*, do romance homônimo de autoria do gênio literário Alexandre Púchkin, afirmara acerca do aspecto pouco sistemático, avesso aos esforços árduos e essencialmente diletante da formação cultural da aristocracia russa: “*Mi vsie utchilis poniemnogu tchemu-nibud i kak-nibud*”<sup>140</sup> Na década de 1830, o crítico literário radical Bielínski retomou estes mesmos versos de Púchkin ao tratar da formação intelectual de sua geração, a *intelligentsia* democrática em formação:

We are all self-taught geniuses; we know everything without having studied anything; we acquire everything without shedding a drop of blood but only for own amusement and sport. In a word, “We all pick up bits and pieces, Something and somehow”<sup>141</sup>

Em um momento posterior, após a metade do século, o importante acadêmico Pirogov, ao revisitar estas mesmas palavras, realiza uma síntese da essência educacional russa:

We Russians are fortunate in at least this respect, that our intellectual fashions, like the governors of Podolia, never last for long. We Russians, we are not like the Hebrews and the Western peoples: *we have no educational tradition*. “We all pick up bits and pieces, Something and somehow.”<sup>142</sup> *Grifo no original*

<sup>140</sup> Púchkin, A. S. *Eugênio Onegin*. [em russo: Пушкин, А. С. Евгений Онегин.]

Disponível em: <http://www.lib.ru/LITRA/PUSHKIN/p4.txt> – acesso em oito de setembro de 2013

Os dois versos citados são os versos iniciais da quinta estrofe da primeira parte deste romance em versos. Fizemos a tradução do original em russo, cotejando com a tradução em inglês feita por Alston deste trecho: Todos nós aprendemos em pitadas e pedaços, Alguma coisa e de alguma maneira.

No original em russo lê-se: Мы все учились понемногу Чему-нибудь и как-нибудь

<sup>141</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 66.

Tradução nossa: Somos todos gênios autodidatas; sabemos tudo sem ter estudado nada; aprendemos tudo sem termos derramado uma gota de sangue, mas apenas para nosso entretenimento e recreação. Em uma palavra: “Nós todos aprendemos em pitadas e pedaços, alguma coisa e de alguma maneira.”

<sup>142</sup> Ibid., p. 67

No entanto, com base nas características típicas da ausência de tradição educacional russa, e levando-se em consideração os aspectos de diletantismo, os grupos sociais que pleiteavam participação educacional para seus filhos não se envolveram de forma direta na controvérsia entre ensino secundário clássico ou realista. As camadas populacionais com possibilidade de acesso a instituições de ensino demandavam das escolas secundárias o acesso às universidades. Esta era sua grande preocupação.

Esta polêmica educacional restringiu-se a burocratas do governo e acadêmicos, e encontrou na imprensa um de seus principais locais de debate. Mesmo atingindo um círculo consideravelmente reduzido de debatedores, houve uma ávida disputa acerca de ideais nacionais de educação. Além das questões de modelos clássicos ou realistas, havia candentes contendas a respeito da utilização de padrões importados do Ocidente ou que caracterizassem tradições e valores essencialmente russos. A partir de 1865, quando os efeitos catastróficos da Guerra da Criméia mais imediatos haviam sido razoavelmente solucionados e a emancipação dos servos já havia ocorrido, além de uma reestruturação de organizações administrativas, educacionais, e de defesa das fronteiras do império, alguns pensadores russos julgavam que havia chegado o momento para a discussão e definição dos rumos históricos da Rússia. Para um importante educador desta época, Constantino Uchínski, o período que se iniciava a partir de 1865 superava em relevância as reformas modernizadoras de Pedro, o Grande, que aconteceram no início do século XVIII. Segundo ele, após muitos anos de forte influência estrangeira, oriunda do Ocidente, chegara o momento em que os russos deveriam assumir os rumos de seu destino. Ao cotejar as revoluções petrinas com o período em questão, ele escreveu:

Then, our energetic genius applied pressure to force people into activity; now public forces, awakening to freedom, demand scope for activity.... Then, for intelligence, education, brains, and brawn, we had to send for German philosophers, German generals, German engineers, and even German craftsman; now, with the help of its own people alone, the Russian government is building academies,

---

Tradução nossa: Nós russos somos afortunados em pelo menos este respeito, que nossas modas intelectuais, como os governadores de Podólia, nunca duram muito tempo. Nós russos, não somos como os povos hebreus e os povos ocidentais: *nós não temos tradição educacional*. “Nós todos aprendemos em pitadas e pedaços, alguma coisa e de alguma maneira.”

universities, gymnasiums, elementary schools, navy, armed forces, and finances... which our survival demands.<sup>143</sup>

Outro elemento que contribuiu para as tensões ideológicas em torno de questões educacionais na segunda metade da década de 1860 foi a tentativa de assassinato do czar Alexandre II, ocorrida no dia quatro de abril de 1866.<sup>144</sup> O resultado das investigações indicou que o culpado era um estudante russo originário de uma família nobre empobrecida, expulso da Universidade de Kazan devido a participação em protestos do ano de 1861 e que em seguida abandonara a Universidade de Moscou por falta de pagamento de taxas. Este fato teve um relevante significado social para a educação, visto que os estudantes de anos anteriores, imbuídos de ideais céticos e literários, haviam convertido-se em niilistas radicais e dispostos a atos violentos.

É possível considerar que o estudante que atentou contra a vida do czar era, em grande parte, representativo desta nova tendência da ala radical dos estudantes. Dostoiévski, em seu romance *Os Demônios*, retratou o radicalismo niilista e seus procedimentos violentos ao dramatizar, intencionalmente e com riqueza de detalhes documentais, caso do estudante Nietcháiev, que assassinou um outro jovem membro de seu círculo, em caso que ganhou grande notoriedade à época. Em termos mais amplos, a sociedade letrada e os grupos iletrados, de modo geral, assumiram um posicionamento muito crítico a este novo rumo tomado pelos grupos estudantis, despertando um intenso antagonismo, que culminou em protestos públicos contra estudantes em Moscou.

Da parte do governo também foram tomadas medidas contrárias aos estudantes, planejadas para conter o avanço de ideias socialistas e materialistas vindas da Europa ocidental. A disseminação destas ideias entre setores da juventude universitária era vista pelos administradores da burocracia estatal como um fenômeno extremamente pernicioso, que deveria ser extirpado. O ministro da educação foi um dos maiores responsabilizados, sob a acusação de ter sido demasiado tolerante e brando em relação à

---

<sup>143</sup> USHINSKY, K. D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia*. Moscow, 1952, vol II, p. 267. Citado por ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 77

Tradução nossa: Então, nosso líder enérgico usou pressão para forçar as pessoas a agir; agora as forças públicas, acordando para a liberdade, demandam espaço para ação.... Então, para termos inteligência, educação, cérebros e força muscular, tínhamos que trazer filósofos alemães, generais alemães, engenheiros alemães e mesmo artesãos alemães; agora, com a ajuda de seu próprio povo, o governo russo está construindo as academias, universidades, ginásios, escolas primárias, a marinha, as forças armadas e as finanças... os quais nossa sobrevivência demanda.  
Observação: não foi possível localizar o texto original.

<sup>144</sup> O czar Alexandre II ainda sofreria outros atentados até seu assassinato, em 1881.

radicalidade crescente entre os jovens que frequentavam as universidades, o que fez com que ele fatalmente perdesse seu cargo. Para assumir o controle ideológico neste setor tão incandescente e primordial para a Rússia neste período, um novo ministro da educação foi escolhido muito criteriosamente.

### 1.2.3. A ascensão de Dimíttri Tolstói

Neste contexto, em que aos olhos da burocracia se fazia urgente a contenção do radicalismo estudantil, provocado pela difusão de ideários socialistas e anarquistas ocidentais, surge uma das personalidades de maior destaque na burocracia educacional czarista. Trata-se de Dimíttri Tolstói,<sup>145</sup> que tornou-se um dos principais ministros da educação na Rússia do século XIX. Ele realizara um curso de doutorado em Leipzig, na Alemanha, em 1864, e ocupara um alto cargo da administração do Sínodo Sagrado, alcançando uma forte reputação por ser um rígido administrador e um acadêmico com grande interesse pelo passado. Um de seus principais posicionamentos em termos de política educacional estatal neste momento histórico era de que a educação deveria ser planejada e utilizada com fins estratégicos de promoção e fortificação do regime e da unidade do império. Sua gestão no Ministério da Educação foi marcada pela austeridade, pelo compromisso em combater ideologias materialistas e por reafirmar valores da ortodoxia.

---

<sup>145</sup> Não foram encontradas evidências que indiquem que o ministro da educação, Dimíttri Tolstói, tivesse relações próximas de parentesco com o ilustre autor literário Liév Tolstói;

O Imperador brasileiro, D. Pedro II, extremamente refinado intelectualmente, fez viagem diplomática pela Escandinávia e pela Rússia no ano de 1876. Em sua passagem pela Rússia, nosso Imperador deteve-se especialmente em visitas a universidades, instituições educacionais e culturais, notadamente bibliotecas. Nestes locais, segundo o relato do diplomata Argeu Guimarães, D. Pedro II, engajava-se em palestras com eminentes cientistas russos por horas a fio “sem que o soberano brasileiro desse mostras de fadiga”, encantando a todos com sua erudição acerca de assuntos russos e asiáticos. Na ocasião de sua visita à renomada Academia de Ciências da Universidade de São Petersburgo, lê-se: “Compreende-se assim a admiração que inspirou aos professores russos, ao emitir opiniões próprias, ao discutir pontos de cronologia, ao insistir em esclarecimentos em casos controversos. Sua maneira delicada, afável comunicativa, impressionou os docentes da Universidade, os quais, após a partida do monarca, se reuniram para proclamá-lo membro de honra da instituição [...]” (p. 86). Em outra ocasião, ele encontrou-se com o Ministro da Educação, Dimíttri Tolstói. Segundo Guimarães, no dia 31 de agosto de 1876, logo pela manhã, o Imperador do Brasil dirigiu-se “ao Mosteiro de Santo Alexandre Newski (do Neva), onde passou tudo em revista minuciosa. Demorou-se principalmente na Biblioteca, em companhia do Ministro da Instrução Pública, conde Tolstói. Examinou incunábulo e as raridades bibliográficas de mais preço.” (p. 83)

Dimíttri Tolstói, deste modo, personificou o interesse czarista de controle sobre quaisquer possibilidades de mudanças sociais e sua atuação política ferrenha fez dele uma das personalidades mais odiadas de seu período. Inicialmente, Tolstói tinha um parceiro muito importante, chamado Katkov. Este era um conservador, com grande destaque na imprensa conservadora. A parceria entre Tolstói e Katkov, que durou vinte anos, visou dar corpo interesses governamentais de controle rígido de agitações sociais. A atuação férrea desta dupla, no início dos anos 1870, suscitou vigorosas manifestações de ódio e descontentamento advindas de diversos setores da sociedade.

O ministro e o jornalista em questão julgavam ter a missão da redenção da Rússia, ameaçada por uma classe educada dotada dos germens da desordem, tão perigosos ao czarismo. Para atingir esta redenção pátria, logo de início vários educadores renomados, com importante trajetória em instituições de ensino do império, foram afastados de seus cargos. No entanto, considerando as enormes necessidades educacionais russas, a lacuna deixada pela saída destes educadores e intelectuais de seus postos teve impactos deletérios para suas instituições, conforme afirma Alston.

Paralelamente, outro posicionamento importante do Ministério da Educação neste período referiu-se à crença ferrenha nas vantagens da aplicação de padrões educacionais europeus, notadamente alemães, já consagrados por uma longa tradição, uma “[...] universal hierarchy of time-tested cultural values.”<sup>146</sup> O propósito de Tolstói e Katkov com a escolha por este modelo, e sua imposição, era colocar ordem e disciplina à tradição cultural de diletantismo intelectual russo, ancorado em seus padrões educacionais de formação em *pedaços e partes*. De acordo com o ponto de vista desta dupla conservadora no poder, o modo pelo qual certas tendências de pensamento europeu foram apropriadas na Rússia desde a Revolução Petrina era muito precário e servira muito mal ao desenvolvimento do império, além de produzir desordeiros rebeldes e indisciplinados. Tolstói e Katkov criticaram duramente medidas educacionais anteriores, definindo-as como anárquicas:

By placing arbitrary limits on the number of students admitted to the liberal arts faculties of the universities, Uvarov’s successor had steered an unduly large number of young men toward medicine and Science. Lacking preparation for independent intellectual work, they “picked

---

<sup>146</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 82

Tradução nossa: [...] hierarquia universal de valores culturais testados pelo tempo.

up bits and pieces” of philosophy and biology and fell pray to the pseudo-science of nihilism. Kavelin reminded the Tsar after the first nihilist attack on his life that, for all their rhetorical devotion to “science”, the nihilists, including their ideological leader, Chernyshevsky, were notoriously ignorant of elementary scientific principles and procedures. When he began to dissect society, Bazarov had not gone beyond dissecting frogs.”<sup>147</sup>

Tolstói defendeu a rigidez do ensino clássico, com ênfase em grego e latim, com o intuito de ceifar rigorosamente toda a influência rebelde, niilista e diletante, e com o propósito de colocar o país no rumo do desenvolvimento científico e industrial sistemáticos. Ele partiu do ponto de vista segundo o qual as agitações e protestos estudantis dos anos anteriores haviam sido causados por um sistema educacional que proporcionava muitas liberdades e muita tolerância aos estudantes universitários. No momento em que assumiu o ministério, Tolstói estava convencido de que a imposição de controles centralizados e o cerceamento das liberdades seria a única maneira de impedir a tendência de que as universidades se tornassem escolas de assassinos. A centralização administrativa das universidades ocorreu por meio de medidas semelhantes a leis marciais.

Para que estas instituições se tornassem templos do saber puro, livres de polêmicas veiculadas na imprensa – e impermeáveis a agitações políticas –, foram promulgadas regras severas de conduta em 1867. Dentre as medidas editadas neste ano, estavam a forte ação policial, a obrigatoriedade por parte das autoridades educacionais de informar à polícia quaisquer atividades politicamente e moralmente suspeitas de seus alunos, o veto à organização e realização de eventos destinados ao levantamento de fundos para estudantes com poucos recursos e a proibição de se designar doações financeiras externas ao custeio dos estudos destes mesmos estudantes. Os financiamentos estudantis, que deveriam ser deliberados apenas pelas altas autoridades educacionais, selecionariam somente os alunos merecedores deste apoio, eliminando

---

<sup>147</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 82-83

Tradução nossa: Ao colocar limites arbitrários em relação ao número de estudantes admitidos nas faculdades de artes liberais das universidades, o sucessor de Uvarov conduziu um número desnecessariamente alto de jovens em direção da medicina e da ciência. Carecendo de preparação para o trabalho intelectual independente, eles “aprendiam pedaços e partes” de filosofia e biologia e tornavam-se presas fáceis para a pseudociência do niilismo. Kavelin lembrou ao Czar após o primeiro ataque niilista à sua vida que, apesar de toda a sua devoção retórica à “ciência”, os niilistas, incluindo seu líder ideológico, Chernyshevsky, eram notoriamente ignorantes acerca dos princípios e procedimentos científicos elementares. Quando começou a dissecar a sociedade, Bazarov nunca fora além de dissecar sapos.

assim a influência nefasta dos alunos de origem humilde, despreparados, e possíveis recrutas para os grupos nihilistas.

Esse ministro da educação pensava, todavia, que medidas de controle universitário alcançariam, se bem sucedidas, a instalação da ordem. O objetivo da constituição de hábitos consolidados de estudos sérios, porém, demandaria esforços de maior magnitude. Seria necessário purgar os ginásios do ensino secundário de todo diletantismo e falta de disciplina, característicos das iniciativas educacionais russas até então.

Sem preocupações em atingir consenso ou consulta das classes educadas, Tolstói acreditava que, para a superação de décadas de negligências e descontinuidades da política educacional da educação básica russa, era necessária a imposição inflexível de padrões acadêmicos que estavam na base do progresso científico das grandes potências mundiais, que por séculos serviram como sustentáculos e continuavam a alavancar seu avanço. A aplicação destes padrões aconteceu de modo uniforme por todo o império e com rigorosa centralização. Neste contexto, Katkov recebeu a missão de divulgar essas posições oficiais do Ministério da Educação. Os argumentos elaborados por ele caracterizavam os russos como imaturos e infantis perante as potências europeias, em termos científicos, e a única maneira de superar essa posição de inferioridade e competir com aqueles países seria percorrer o caminho educacional por eles trilhados. De acordo com tal pensamento, a Rússia não precisava de uma ampliação de sua rede de escolas, mas sim de uma melhora qualitativa das instituições educacionais existentes à luz do currículo clássico ocidental.

Alston afirma que a argumentação de Katkov na imprensa provocou grandes descontentamentos por parte do público letrado. Todavia, as opiniões contrárias tiveram o efeito de aguçar a sanha autoritária de Tolstói, que empenhou-se em impor seu planejamento educacional centralizado de modo ferrenho. O ministro da educação visitou a Prússia de Bismarck, com o fito de analisar minuciosamente a estrutura escolar de um dos países que alcançara grande prestígio na Europa daquele momento – especialmente após a vitória na Guerra Austro-Prussiana em 1866 –, e delinear suas medidas práticas na Rússia. Após um período de preparação, ele criou o Sistema Tolstói de educação, destinado a sanar as distorções existentes. Este sistema priorizou sua ação educacional no ensino secundário e concentrou a maior parte dos escassos recursos orçamentários disponíveis a este nível educacional. Dez anos após seu início o governo

tinha mais gastos na rede de escolas secundárias do que no ensino superior pela primeira vez desde a época de Pedro I.

O nível secundário de ensino, dentro da vigência do Sistema Tolstói, foi dividido em dois setores, o prático e o acadêmico, cada um deles dotado de regulamentações próprias. O setor denominado prático, menos privilegiado, que era formado por uma *realschule* direcionada a interesses exclusivamente locais e mantidas com recursos igualmente locais, não promovia a continuidade dos estudos no ensino superior. O ginásio secundário clássico, por outro lado, estava no centro desta nova ordenação educacional, conforme afirma Alston:

Uniting intellectual skills and moral training, it would be the exclusive agency for funneling provincial talent toward universities and the state administration. The gymnasium would be a European school in Russian soil, an institution capable of supplying the nation's most pressing social need – “an aristocracy of intellect, an aristocracy of knowledge, an aristocracy of work.” Finally, the Europeanization deemed necessary for disciplining and refining the national character would be enforced through strict centralization. With this announcement Tolstoy unveiled the outlines of his system for culturally guaranteeing the state's control over the development of the new service class.<sup>148</sup>

A função do ginásio clássico, explicitada acima, era a de implantar a disciplina às classes educadas e de serviço estatal com mão de ferro e fortes contornos aristocráticos, e se constituía como a única via de acesso ao ensino superior. O modelo externo escolhido, ocidental e de viés prussiano, enfatizava o grego e o latim. A intenção de Tolstói com estas medidas era assegurar um rígido controle governamental sobre a formação dos estudantes.

O Sistema Tolstói, claramente autoritário, despertou muitas críticas. Alston aponta que as principais fontes de insatisfação vinham de uma sociedade que, justamente quando desejava calorosamente libertar-se das amarras da enrijecida burocracia estatal, via um modelo de esclarecimento burocrático implacável ser-lhe

---

<sup>148</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 86-87

Tradução nossa: Unindo habilidades intelectuais e treinamento moral, esta seria a agência exclusiva para afunilar o talento provincial em direção às universidades e à administração estatal. O ginásio seria uma escola europeia em solo russo, uma instituição capaz de suprir a necessidade social mais premente da nação – “uma aristocracia de intelecto, uma aristocracia de conhecimento, uma aristocracia de trabalho.” – Finalmente, a europeização considerada necessária para disciplinar e refinar o caráter nacional seria executada por meio de uma centralização rigorosa. Com este anúncio Tolstói revelou os contornos deste sistema para garantir culturalmente o controle estatal sobre o desenvolvimento da nova classe de serviço.

imposto. Muitos acadêmicos se revoltaram contra este sistema, e mesmo aqueles que eram defensores do ensino clássico e da disciplina dos estudos sérios, após períodos de grande leniência por parte das políticas educacionais governamentais, foram contrários ao modo arbitrário pelo qual estas medidas foram postas em vigor, por meio de uma decisão tomada subitamente dentro de um gabinete, sem nenhum tipo de preparação da sociedade. Dentre a *intelligentsia* estudantil, Tolstói e suas ideias engendraram manifestação de grande ódio, por representar o que havia de mais contrarrevolucionário e truculento em termos políticos.

O principal crítico do Sistema Tolstói neste período foi o acadêmico Constantino Uchínski, cujas ideias expressam de modo muito claro e distinto as fragilidades deste sistema e elaboram uma proposta mais apropriada à realidade russa. Este pensador, explicitando seus posicionamentos negativos em relação à burocratização e centralização da iniciativa educacional, era, ao mesmo tempo, a favor de uma maior participação popular e um crítico atroz da transposição mecânica e simplista de modelos europeus. Uchínski estava ligado a abordagens consideradas mais científicas e modernas para a educação que estavam surgindo a partir da metade do século XIX, especialmente nos Estados Unidos da América. Estas novas perspectivas em educação destacavam as contribuições da psicologia e das ciências sociais e tinham um forte caráter experimental.

Baseado nesta corrente, o principal crítico de Tolstói tecia objeções contundentes acerca do ensino clássico nas escolas. Para ele, a Rússia não precisava de latinistas ou helenistas, mas sim de pessoas consideradas *reais* – no contexto das polêmicas entre o modelo clássico e científico, este último também chamado realista, mencionadas previamente neste capítulo –, ou seja, de pessoal preparado para assumir importantes funções na vida prática e produtiva, como, por exemplo, trabalhadores para a administração estatal, trabalhadores fabris, especialistas industriais e em agricultura, maquinistas, entre muitos outros. Estes indivíduos não poderiam ser adequadamente formados por meio do modelo clássico de ensino, mas sim pelo modelo realista, que precisava ser concebido de acordo com as particularidades nacionais russas. Uchínski defendeu um currículo de privilegiasse a língua materna – considerando-se que muitos funcionários públicos de alta graduação mal dominavam o idioma russo escrito, cometendo erros graves de ortografia –, línguas estrangeiras modernas e ciências naturais. Liberais de São Petersburgo acrescentavam a esta posição crítica ao Sistema

Tolstói o argumento segundo o qual a rigidez dos estudos clássicos amortecia as faculdades de pensamento dos estudantes, enfraquecendo suas mentes.

Ao refutar estas propostas na imprensa, Katkov fez alguns questionamentos, como, por exemplo, onde estavam os recursos necessários para a realização dos planos de Uchínski, tais como professores e livros para o ensino das disciplinas reais, como o Russo, o Alemão, o Francês, a biologia, entre outras. A este respeito, Alston observa que a Rússia sequer tinha departamentos de línguas modernas, necessários à formação de professores e seus respectivos materiais de suporte. Neste sentido, Katkov concluía sua réplica apontando para a absoluta falta de recursos para um ensino científico e real. A propósito desta discussão, Tolstói reafirmou a urgência em se colocar em prática um programa educacional testado pelo tempo, por meio de políticas firmes.

Deste modo, em termos concretos, as escolas secundárias práticas, ou *realschulen*, consideradas de menor importância, situadas em distritos e em províncias e com caráter de terminalidade, tiveram a liberdade de formular seus currículos conforme as necessidades locais de suas regiões. Os ginásios clássicos, por outro lado, considerados a *menina dos olhos* da administração educacional central, foram submetidos a um rígido controle, pois seriam a fonte dos novos quadros de funcionários estatais e intelectuais. Devido ao enorme impacto creditado a estas escolas no desenvolvimento do país, após seis anos de planejamento muito cuidadoso, no ano de 1871, foram publicados currículos uniformes que incluíam em detalhes até mesmo planos de aulas que determinavam minuciosamente a sequência dos programas de ensino. Um série de testes aplicados rigorosamente e de maneira padronizada também contribuíam para a consolidação do controle central da vida acadêmica.

Um outro ponto muito importante do Sistema Tolstói em vigor nas escolas secundárias era, a par do desenvolvimento intelectual, a ênfase no desenvolvimento moral e de caráter. A preocupação moral era colocada em destaque, de modo especial, na tentativa de combater e extirpar a degeneração de caráter encontrada entre os estudantes niilistas. Este ministro da educação acreditava que o estudo das disciplinas clássicas imbuía os alunos de sentimentos morais elevados, fortalecendo-lhes o espírito, enquanto as disciplinas das ciências naturais associavam-se, inevitavelmente, à depravação, às falsas doutrinas sociais materialistas e ao niilismo, que tantos danos já haviam trazido à sociedade. Deste modo, os professores, sob a égide do Sistema Tolstói, foram incumbidos da formação acadêmica e moral de seus alunos, sendo obrigados a

vigiá-los e reportar às autoridades educacionais indícios de comportamentos que indicassem problemas de caráter.

Alston aponta que no período entre 1875 e 1881 houve grandes manifestações de repúdio ao Sistema Tolstói, inclusive por parte de setores do governo. Um dos fatores que colaborou para este fenômeno foi o crescimento de poder alemão, com a unificação deste país. A recepção positiva às medidas de Tolstói, baseadas em modelos prussianos, teve relação com a simpatia manifestada por parte dos russos à Prússia do meio da década de 1860, que, se por um lado tinha uma cultura robusta, não era um poder tão expressivo em seu conjunto. A partir da unificação alemã, em 1871, e consequente crescimento de seu poder, os russos passaram a adotar uma atitude negativa em relação a Bismarck e a seu país. A Alemanha passou a ser vista como um símbolo de dominação estrangeira, e formou-se um posicionamento de germanofobia na Rússia, o que abalou as bases da política educacional de Tolstói.

Este autor observa, no entanto, que a mudança de atitude perante os alemães não teria sido um elemento suficiente, em si mesmo, para desagregar o Sistema Tolstói. Paralelamente, na segunda metade da década de 1870, houve grandes articulações de grupos estudantis revolucionários, que formavam o movimento chamado de *populismo*. Os populistas eram formados por estudantes oriundos classes não nobres, dos habitantes das cidades e da baixa nobreza, movidos por teorias socialistas e anarquistas. Estes grupos, que estavam se disseminando muito rapidamente, partiram para a realização de ataques a alvos da autocracia. Os mais célebres, e que tiveram maior impacto sobre a opinião pública, foram os atentados contra o czar Alexandre II. Para a célula populista chamada *A Vontade do Povo*, responsável pelo atentado mal sucedido contra o czar em 1879 – um dos vários atentados cometidos contra este czar –, era necessário ascender ao poder antes que o capitalismo o fizesse. Entre seus princípios ideológicos, havia o reconhecimento de que a comuna camponesa trazia em si o gérmen da organização comunista.

A escalada do terror, neste período, atingiu proporções dramáticas, especialmente devido ao apoio que vários setores populares dedicaram a estes grupos radicais. Havia um anseio muito grande pela derrubada de posições e limites autoritários e uma demanda urgente por livre expressão. Nas instituições de nível secundário e nas universidades a busca por liberdade científica e de opinião, aliada à aversão pela imposição de diretrizes autoritárias tornava a situação insustentável. De modo geral, era

possível afirmar que amplos setores das classes educadas não estavam ao lado da autocracia neste clima de alta polarização ideológica.

Diante destas pressões, Tolstói respondeu reafirmando a necessidade de imposição e centralização da autoridade, e quaisquer formas de concessão às demandas da comunidade acadêmica por liberdade e descentralização do comando educacional poderia colocar tudo a perder. Para ele, o uso da força, da centralização e do despotismo eram indispensáveis, especialmente neste momento conturbado, visto que “opposition, for him, was a sign that the bureaucracy was forcing a backward society to live up to European standards.”<sup>149</sup> Por este motivo o governo, por meio de mão-de-ferro, deveria ser não somente mantido, como também acentuado.

No entanto, o ministro da educação estava cada vez mais em posição isolada, considerando que somente o nível secundário estava plenamente sob seu controle. As escolas de educação básica existiam em parceria entre o Estado, setores da nobreza de cada localidade e a Igreja Ortodoxa, e as universidades haviam conseguido manter a autonomia alcançada anteriormente. Para complicar ainda mais esta situação, as células populistas radicais se multiplicavam e seus ataques tornavam-se cada vez mais perturbadores. O czar, então, com a finalidade de encontrar uma solução para o clima de convulsões sociais, nomeou uma comissão investida de autoridade sobre todos os ministérios e órgãos governamentais. Em uma das conclusões relatadas ao czar por um dos mais renomados membros desta comissão, o general Mikhail Loris-Melikov, o Sistema Tolstói foi duramente criticado. De acordo com este parecer apresentado ao czar:

The Tolstoy system, he reported to the Emperor, had been imposed on the educated class against its will. As a result the mass of young people, resentful as they were of the demands made upon them, met not with criticism but with sympathy from family and society. Leaving their scientific preparation unfinished, unaccustomed to routine work, and not trained for any practical venture, they abandoned school for life. Seeking an arena for action outside the law, they swelled the ranks of those attracted by false doctrines.<sup>150</sup>

<sup>149</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 110

Tradução nossa: Oposição, para ele, era um sinal de que a burocracia estava forçando uma sociedade atrasada a elevar-se a padrões europeus.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 113

Tradução nossa: O Sistema Tolstói, ele reportara ao imperador, havia sido imposto sobre as classes educadas contra a sua vontade. “Como resultado, a massa de jovens, ressentidos das demandas feitas sobre eles, não foram recebidos com críticas, mas com compaixão pelas famílias e pela sociedade.

De modo contundente, Loris-Melikov prossegue expondo a maneira pela qual os princípios do Sistema Tolstói foram responsáveis pela produção de alienação entre os estudantes, e, ao gerar ondas de descontentamento, teriam uma parcela substancial de responsabilidade pela série de protestos revolucionários. A exposição destes argumentos foi feita por meio da trajetória educacional de um membro de destaque da organização estudantil populista *A Vontade do Povo*, visto que este percurso pode ter sido bastante representativo dentre alto número de jovens que aderiam aos grupos populistas:

As a pupil, Aleksandr Mikhailov had been irritated by the gymnasium's "German spirit." Utilizing his school time to absorb the literature of agrarian socialism, he founded a self-study circle among his comrades. Subsequently, the group circulated propaganda booklets among the working people until dispersed by the police. In the autumn of 1875 the budding populist came up from the provinces to St. Petersburg. Once in the capital he decided to study in the technological institute rather than in the university as a form of protest against Tolstoy. Before the semester was over, he was expelled for participating in a student demonstration. Disgusted by society's preference for "the next step on the career ladder" to civic spirit, he joined the revolutionary movement. At the conference in 1879, where the students created a central terrorist authority, Mikhailov singled out "the substitution of the dead languages for living service in the schools" as the most reactionary step undertaken by Alexander II. The harm from it had nullified the benefits of the early years of his reign.

151

Neste contexto, o quadro de isolamento de Tolstói era completo. Fazendo uma breve retrospectiva, Alston observa que Golovnin, o ministro da educação anterior, caíra

---

Deixando sua preparação científica incompleta, desacostumados ao trabalho rotineiro, e sem treinamento para desempenhar nenhum empreendimento, eles abandonavam a escola em busca da vida. Buscando uma arena para a ação fora da lei, eles avolumaram os quadros daqueles que eram atraídos por falsas doutrinas.

<sup>151</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 113

Tradução nossa: Quando aluno, Alexandre Mikhailov irritou-se com o "espírito alemão" do ginásio. Usando seu tempo escolar para absorver a literatura do socialismo agrário, ele formou um círculo de autoestudo entre seus camaradas. Subsequentemente, o grupo divulgava livretos entre os trabalhadores até terem sido dispersos pela polícia. No outono de 1875, o promissor populista veio das províncias até São Petersburgo. Uma vez na capital, ele decidiu estudar no instituto tecnológico ao invés da universidade como uma forma de protesto contra Tolstói. Antes que semestre terminasse, ele foi expulso por ter participado em uma manifestação estudantil. Enojado pela preferência da sociedade pelo "próximo degrau na escada das carreiras" em detrimento do espírito cívico, ele ingressou no movimento revolucionário. Na conferência em 1879, na qual os estudantes criaram uma autoridade terrorista central, Mikhailov escolheu "a substituição de serviços úteis à vida por línguas mortas nas escolas" como o passo mais reacionário tomado por Alexandre II. Os danos causados por isso anularam os benefícios dos primeiros anos de seu reinado.

porque protestos públicos e ações violentas de grupos estudantis realizadas durante o fim de sua gestão – incluindo uma tentativa frustrada de atentado à vida do czar – foram atribuídas à suas políticas educacionais demasiadamente liberais, democráticas e tolerantes. Em 1880, após quatorze anos de rigidez implacável de Tolstói, as ações revolucionárias violentas de grupos estudantis eram consideradas resultado do autoritarismo utilizado na condução da educação estatal, e a queda deste outro ministro foi inevitável.

Como reação a esta queda, houve expressões de júbilo por diversos setores da sociedade, notadamente setores acadêmicos e estudantis. Alexandre II, conhecido como *czar libertador* devido à emancipação dos camponeses, realizada em 1861, no início de seu reinado, fora festejado sarcasticamente pelo jornal chamado *Voz*, de São Petersburgo, de circulação entre círculos letrados, como sendo libertador da Rússia por três vezes, por ter “[...] emancipated the peasants from the gentry, the Bulgars from the Turks, and the society from Dmitri Tolstoy.”<sup>152</sup>

Devido ao caráter majoritariamente estatal das iniciativas educacionais na Rússia até este momento, com poucas relações com anseios do público, um outro efeito da demissão deste ministro da educação foi um primeiro movimento de abertura na condução das políticas educacionais, com possibilidades de um princípio de participação conjunta de órgãos representativos da sociedade e instâncias estatais.

Para delimitar esta discussão acerca de questões referentes à História da Educação na Rússia, adotamos como marco de encerramento desta incursão histórica o ano de 1881, por ocasião do falecimento de Dostoiévski – considerando também a publicação da última obra de Dostoiévski, o romance *Os Irmãos Karamázovi*, no ano anterior, 1880. A título de conclusão, gostaríamos de citar uma síntese magistral elaborada por McClelland, que versa sobre os grandes dilemas relativos à educação que envolveram os oficiais czaristas e que caracterizaram a empreitada educacional ao longo dos séculos XVIII e XIX. Salientando os elementos extremamente contraditórios deste contexto histórico em particular e as resultantes inconsistências destas políticas estatais, este autor enumera quatro atitudes básicas adotadas pelos principais administradores governamentais em relação à educação:

---

<sup>152</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969. p. 114

Tradução nossa: [...] emancipado os camponeses da nobreza, os proto-búlgaros dos turcos e a sociedade de Dimíttri Tolstói.

They consisted of the conviction that the autocracy must not yield to society at large its monopoly over reform initiatives and administrative controls in the field of education (as well as other policy spheres); the deep-seated fear that social, political, and philosophical ideas originating in the West posed a clear and present danger to the political stability of the tsarist order; the recognition that if Russia were to compete in the international arena, her citizens needed skills that could only be furnished by an educational system; and, finally, a curious inferiority complex vis-à-vis the West which led to the adoption of the educational and cultural institutions based on foreign models having remote utilitarian applications in Russia. These four attitudes do not cohabit easily with one another. Yet, they could all be found, to a greater or lesser degree, in the intellectual makeup of most of the statesmen of Imperial Russia. How to devise an educational system which was consistent with these four attitudes was a problem that bedeviled some of the best official minds of the empire.<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979. p. 5

Tradução nossa: Elas consistiam na convicção de que a autocracia não deveria ceder à sociedade livremente seu monopólio sobre iniciativas de reforma e controles administrativos no campo da educação (como também em outras esferas políticas); o medo profundamente enraizado de que idéias sociais, políticas e filosóficas originárias do ocidente apresentassem um perigo claro e presente à estabilidade política da ordem czarista; o reconhecimento de, que se a Rússia fosse competir na arena internacional, seus cidadãos precisavam de habilidades que somente poderiam ser fornecidas por um sistema educacional; e, finalmente, um curioso complexo de inferioridade em relação ao Ocidente que levou à adoção de instituições educacionais e culturais baseadas em modelos estrangeiros que tinham remotas aplicações utilitárias na Rússia. Estas quatro atitudes não coabitam facilmente entre si. Ainda assim, todas elas podiam ser encontradas, em maior ou menor grau, na composição intelectual da maioria dos estadistas da Rússia imperial. Como planejar um sistema educacional que fosse consistente em relação a estas quatro atitudes era um problema que atormentou algumas das melhores mentes oficiais do império.

## 2. O Panorama histórico do Brasil no século XIX

Para dar início a esta seção dedicada à contextualização da História do Brasil durante o século XIX e os desenvolvimentos educacionais deste período, escolhemos a obra *Da Monarquia à República: momentos decisivos*, da historiadora Emília Viotti da Costa, que direciona suas análises ao século em que Machado de Assis viveu a maior parte de sua vida e produziu grande parte de seus textos literários. Este livro, formado por uma reunião de ensaios escritos no decorrer da trajetória desta intelectual brasileira, é considerado uma importante produção da área da História do Brasil.

Na introdução a esta obra, a autora explicita, de modo claro, a abordagem histórica utilizada. Em nossa pesquisa, procuramos nos pautar por esta mesma perspectiva:

[...] procuramos evitar as explicações mecanicistas, que, por apresentarem os homens como meras vítimas de forças históricas incontroláveis, acabam por isentá-los de qualquer responsabilidade. [...] dentro das determinações gerais do processo histórico há sempre uma relativa margem de liberdade [...]<sup>154</sup>

O livro *Da Monarquia à República* é perpassado por um fio condutor, que está voltado, nas palavras da autora, para

[...] entender a fraqueza das instituições democráticas e da ideologia liberal, assim como a marginalização política, econômica e cultural de amplos setores da população brasileira, problemas básicos do Brasil contemporâneo.<sup>155</sup>

Para analisar estas questões, Costa optou por realizar um estudo acerca das elites brasileiras ao longo do século XIX. Para justificar esta opção, a autora elabora uma síntese introdutória acerca da das elites neste período. Segundo ela, estes grupos, compostos por fazendeiros, comerciantes e indivíduos que compunham suas redes de clientelismo, ascenderam ao poder em 1822, ao optarem pelo regime monárquico. Eles atuavam em setores de economia agrária orientada para a importação e exportação e estabeleceram como prioridade a continuidade das chamadas estruturas tradicionais de

---

<sup>154</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 17

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 17

produção, notadamente a produção agrícola baseada em grandes latifúndios e a mão de obra escrava. A defesa aguerrida que as elites fizeram de seus interesses agrários levou à forte supressão de iniciativas incipientes de modernização e a uma longa resistência às medidas de combate ao tráfico de escravos elaboradas pela Inglaterra.

O historiador José Murilo de Carvalho, em seus estudos que resultaram em sua tese de doutoramento, chegou a um posicionamento semelhante ao de Costa. Ao concentrar seu foco no século XIX no Brasil, este historiador destacou a importância em se estudar os grupos de elite, argumentando que estes tiveram uma atuação de grande importância neste período da História do Brasil, enfatizando o papel da educação no processo de homogeneização e socialização da elite:

Argumentaremos, portanto, que a adoção de uma solução monárquica no Brasil, a manutenção da unidade da ex-colônia e a construção de um governo civil estável foram em boa parte consequência do tipo de elite política existente à época da Independência, gerado pela política colonial portuguesa. Essa elite se caracterizava, sobretudo, pela homogeneidade ideológica e de treinamento. Havia sem dúvida certa homogeneidade social no sentido de que parte substancial da elite era recrutada entre os setores sociais dominantes. Mas quanto a isto não haveria muita diferença entre o Brasil e os outros países. As elites de todos eles vinham principalmente dos setores dominantes da sociedade. Ocorre que nas circunstâncias da época, de baixa participação social, os conflitos entre esses setores emergiam com frequência. Mineradores chocavam-se com fazendeiros, produtores para o mercado externo com produtores para o mercado interno, latifundiários de uma região contra seus semelhantes de outra. A homogeneidade ideológica e de treinamento é que iria reduzir os conflitos intra-elite e fornecer a concepção e a possibilidade de implementar determinado modelo de dominação política. Essa homogeneidade era fornecida sobretudo pela socialização da elite, que será analisada por via da educação, da ocupação e da carreira.<sup>156</sup>

Costa aponta alguns elementos que contribuíram para a consolidação de características conservadoras, autoritárias e antidemocráticas destas elites. Dentre elas, é possível mencionar, primeiramente, que a presença do príncipe herdeiro português em solo brasileiro permitiu um processo de independência em relação à Coroa portuguesa sem necessidade de participação ativa das massas populares.<sup>157</sup>

<sup>156</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996. p. 18

<sup>157</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

Um segundo elemento diz respeito aos contornos intelectuais desta classe. As fortes influências do iluminismo e de ideologias liberais, que lhes serviram como fundamento em suas articulações para a ruptura dos laços coloniais, passaram por um processo de adequação após alcançada a independência. Este processo implicou em uma eliminação das matizes radicais presentes nas ideias ilustradas e liberais em solo europeu.

Outro elemento que também pode ser relacionado ao enrijecimento do aspecto conservador e antidemocrático dos grupos elitistas foi a adoção de uma forte centralização política, que subordinava os municípios às províncias, e as províncias ao governo central, além da realização de eleições censitárias, de caráter altamente excludente. Deste modo, as elites, “disputaram avidamente títulos de nobreza e monopolizaram posições na Câmara, no Senado, no Conselho de Estado e nos Ministérios”,<sup>158</sup> e alcançaram, por meio do princípio de vitaliciedade no Senado e no Conselho de Estado, a perpetuação e manutenção de sua classe nos quadros governantes brasileiros, e, juntamente com o sistema de clientela e patronagem, compuseram uma oligarquia.

A elite política, desta forma, travou uma disputa de poder com o imperador de modo ferrenho, que culminou com a abdicação de D. Pedro I em 1831. A partir daí, com a antecipação da maioria de D. Pedro II e a indicação de regentes, os grupos elitistas apossaram-se da hegemonia política e do comando do país. Ao longo do período regencial, alguns grupos de orientação radical e liberal, formados por comerciantes e artesãos, que passavam por dificuldades devido à concorrência estrangeira, receberam apoio de setores compostos por médicos, advogados, jornalistas, entre outros indivíduos que exerciam ofícios em cidades. Estes grupos, considerados por Costa como possíveis *sans-culottes* brasileiros, organizaram levantes em diferentes partes do Brasil. Suas demandas, que variavam dentre as diferentes insurreições deste período turbulento, de modo geral contrariavam os grupos elitistas já estabelecidos no poder. Elas pleiteavam, entre outras coisas, uma redução da centralização administrativa, por meio da instalação de um regime federativo, a abolição progressiva da escravidão e a nacionalização do comércio.

---

<sup>158</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 10

A resposta da oligarquia foi bastante representativa dos contornos que esse grupo assumiria. Segundo Costa:

A oligarquia brasileira, no entanto, desde seus primeiros tempos, revelou pequena tolerância para com a oposição. Os grupos no poder consideravam o Ato Adicional (1834), que garantiu maior autonomia aos governos provinciais, a última concessão aos anseios dos grupos radicais. A partir de então, as elites se tornaram mais conservadoras e trataram, na expressão de um de seus representantes, de “parar o carro revolucionário”. Com esse intuito, o governo da regência criou a Guarda Nacional, colocando à disposição das “classes proprietárias” uma força policial que seria usada na manutenção do poder local. O Exército, por sua vez, foi incumbido de reprimir os movimentos dissidentes em escala nacional. Desta forma, nos meados do século, a oligarquia consolidara seu poder.<sup>159</sup>

Para concluir essa síntese introdutória, caracterizada como o fio condutor da obra *Da Monarquia à República*, que trata da precariedade da democracia no Brasil e da exclusão de grandes parcelas da população brasileira em termos políticos, econômicos e culturais – elementos que permanecem extremamente atuais –, selecionamos um excerto no qual a autora delinea o perfil típico dos membros desta oligarquia autoritária e antidemocrática, e o modo particular como estes indivíduos utilizaram a seu favor os valores capitalistas:

O *bourgeois gentilhomme*, típico da elite brasileira, empresário e aristocrata, ávido de lucros e títulos de nobreza, assumiu uma relação ambígua em relação à ética burguesa e ao capitalismo. A ética capitalista, com seu culto de liberdade individual, sua valorização da poupança e do trabalho, seu apreço pelo *self-made man*, não fazia muito sentido numa sociedade em que trabalho era feita por escravos, as relações humanas se definiam em termos de troca de favores e a mobilidade social dependia da patronagem da elite.<sup>160</sup>

Ao abordar a emancipação política do Brasil, realizada em 1822, a autora observa que a independência de várias colônias espanholas, inglesas e portuguesas, ocorridas entre o fim do século XVIII e o início do século XIX indicam que havia fatores em comum relativos à desagregação do sistema colonial, em vigor por aproximadamente três séculos no continente americano.

---

<sup>159</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 10-11

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 11

O sistema colonial originara-se a partir da união entre Estados absolutistas centralizados e mercadores que se lançavam em empreendimentos marítimos. As Coroas que participaram deste sistema tinham interesse em expandir seus reinos e suas rendas, mas não contavam com meios para viabilizar a empresa colonizadora, enquanto os banqueiros e mercadores careciam da proteção e amparo do poder real centralizado para controlar os mercados nascentes e, deste modo, serem capazes de acumular capitais. Esta parceria deu origem à política mercantilista, que estabelecia monopólios, de acordo com os quais as colônias deveriam exportar seus produtos exclusivamente para a metrópole, e por meio dela importavam bens manufaturados. Neste sistema as colônias, que não tinham autorização para desenvolver produção manufatureira, tinham a função primordial de gerar rendas para suas metrópoles, que mantinham grupos nas terras conquistadas, os quais desempenhavam estas práticas econômicas de exportação e importação. Segundo Costa, “o Brasil colonial foi organizado como uma empresa comercial resultante de uma aliança entre a burguesia mercantil, a Coroa e a nobreza.”

161

Este mecanismo, organizado visando benefícios às metrópoles e baseado no capitalismo comercial, entrou em decadência a partir do advento e do crescimento do capitalismo industrial. Para o industrialismo nascente, as restrições comerciais e monopólios, típicos do mercantilismo, configuravam-se como graves entraves a seu desenvolvimento.

Especificamente em países que ocupavam posições de liderança no desenvolvimento industrial, surgiram novas teorias econômicas cuja orientação buscava superar pressupostos de cunho mercantilista. Na Inglaterra tem grande destaque Adam Smith, que, na segunda metade do século XVIII, foi um defensor do trabalho livre, da abertura de fronteiras comerciais, e da livre concorrência. Este autor combatia duramente as relações escravistas de trabalho, tratados comerciais e monopólios. Outros autores defendiam que os rígidos laços formados pelo pacto colonial trariam malefícios tanto para as metrópoles quanto para as colônias.

Segundo este pensamento, as metrópoles seriam forçadas a carregar os fardos constituídos pela manutenção de estruturas burocráticas e militares em suas colônias, além de estarem fadadas a comprar produtos muitas vezes inferiores, provenientes de suas possessões, limitando sua participação mais vantajosa em um livre mercado. As

---

<sup>161</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 173

colônias, por sua vez, também seriam prejudicadas pelo impedimento de estabelecer relações comerciais diretamente com outros mercados, diferentes do metropolitano.

O processo de desagregação do sistema tradicional de colonização, iniciado ao final do século XVIII, após três séculos de vigência, sofreu alguns atrasos devido a diferenças regionais, na Europa, em termos de desenvolvimento industrial. Enquanto a Inglaterra encontrava-se em posição avançada, Portugal, onde até então não houvera iniciativas industriais, reforçava suas ligações com as políticas mercantilistas e com o pacto colonial.

Ao lado de elementos de ordem econômica, Costa argumenta que o sistema colonial tradicional também fora violentamente abalado por questões políticas, por meio do enfraquecimento dos regimes absolutistas de governo. Segundo esta autora:

A crítica das instituições políticas e religiosas, as novas doutrinas sobre o contrato social, a crença na existência de direitos naturais do homem, as novas teses sobre as vantagens das formas representativas de governo, as idéias sobre a soberania da nação e a supremacia das leis, os princípios da igualdade de todos perante a lei, a valorização da liberdade em todas as suas manifestações – característicos do novo ideário burguês – faziam parte de um amplo movimento que contestava as formas tradicionais de poder e de organização social. O novo instrumental crítico elaborado na Europa na fase que culminou na Revolução Francesa iria fornecer os argumentos teóricos de que necessitavam as populações coloniais para justificar sua rebeldia.<sup>162</sup>

A autora afirma que no Brasil, ao longo do período colonial, aconteceram vários conflitos envolvendo comerciantes e burocratas – ou mesmo diferentes grupos de comerciantes entre si –, em torno de questões relativas a monopólios e a privilégios. No entanto, estes embates eram considerados pendência entre súditos, sem expressar antagonismo em relação à metrópole, que, aliás, atuava como mediadora para dirimir tais divergências. Uma mudança muito relevante ocorreu ao longo do século XVIII, quando o acordo do pacto colonial passou a ser visto como nocivo aos interesses de grupos de colonos envolvidos na economia de exportação, especialmente devido a fatores como o desenvolvimento de um mercado interno impulsionado pela extração de ouro em Minas Gerais no século XVII, que aconteceu paralelamente a uma expansão do mercado externo. Deste modo, o pacto colonial deixou de ser interessante a grupos de

---

<sup>162</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 22

colonos, o que causou uma dissociação de interesses metropolitanos e coloniais em torno dos monopólios.

Este conflito de interesses desenvolveu-se paulatinamente. Os colonos estavam cada vez mais insatisfeitos com o que julgavam serem arbitrariedades da Coroa portuguesa, tais como rígidas regras que limitavam a movimentação interprovincial de pessoas, restrição na importação de escravos, taxas abusivas e procedimentos autoritários e corruptos dos oficiais reais. A partir destas tensões, colonos que haviam nascido no Brasil, e até então consideravam-se portugueses do Brasil, semelhantes em estatuto a qualquer português nascido em Portugal, passaram a observar muito claramente uma certa divergência de interesses entre a Coroa lusitana e o Brasil. Lentamente grupos formados por estes indivíduos começaram a articular um movimento anticolonialista, fazendo uso de ideais europeus em voga no século XVIII a seu favor, como, por exemplo, a condenação ao poder absoluto dos monarcas, a consolidação da ideia da soberania dos povos, que devem ter a prerrogativa de se auto governarem.

Neste sentido, obras de teor revolucionário de pensadores iluministas como Rousseau, Montesquieu, Raynal e Mably, mesmo estando censuradas no Brasil, juntamente com as repercussões de acontecimentos como a Revolução Francesa e a Revolução Americana, eram recebidas com grande entusiasmo entre os colonos e instigavam os sentimentos anticolonialistas e emancipatórios.

A respeito do sentido peculiar que as ideias iluministas tiveram no Brasil, neste determinado contexto histórico, Costa observa que:

As críticas feitas na Europa pelo pensamento ilustrado ao absolutismo assumiram no Brasil o sentido de críticas ao sistema colonial. No Brasil, Ilustração foi, antes de mais nada, anticolonialismo. Criticar a realeza, o poder absoluto dos reis, significava lutar pela emancipação dos laços coloniais.<sup>163</sup>

As incompatibilidades entre a Coroa e os colonos brasileiros deram origem a movimentos de cunho conspiratório e emancipador no final do século XVIII, nos quais era possível encontrar influências ideológicas de revolucionários franceses. Um

---

<sup>163</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 26

exemplo refere-se a obras de diversos iluministas apreendidas em bibliotecas de conspiradores da Inconfidência Mineira em 1789.

A Coroa portuguesa e seus representantes no Brasil foram bastante enfáticos na repressão a estes levantes emancipatórios, por meio de prisões, execuções e exílios. No terreno ideológico, os oficiais a serviço da Coroa portuguesa refutavam os ideais iluministas franceses, afirmando que os conspiradores revolucionários buscavam, de modo inescrupuloso, ludibriar o povo simples do Brasil, levando-o a esquecer-se de verdades absolutas, como, por exemplo, a lealdade que este deveria prestar aos generosos monarcas portugueses, que assumiram o trono de modo legítimo e natural.

A despeito da censura direcionada à introdução de livros de teor revolucionário no Brasil, os estudantes que realizavam seus estudos em universidades europeias, principalmente portuguesas e francesas, exerciam um importante papel na divulgação de novas ideias. Costa tece considerações a respeito do modo como os estudantes disseminavam na colônia estes princípios ideológicos originários do outro lado do Oceano Atlântico:

Em conversas em casas particulares ou nas esquinas, nas academias literárias e científicas ou nas sociedades secretas, analisavam, às vezes superficialmente, os efeitos da Revolução Francesa e comentavam suas leituras, diante de um público curioso que se incumbia de passar adiante, de forma vaga e imprecisa, o que ouvia. Apesar do caráter implacável da repressão, os “abomináveis princípios franceses” reapareciam a cada passo como argumentos justificadores de novas sublevações.<sup>164</sup>

A autora afirma que uma elite instruída na Europa, apesar de ter um tamanho muito reduzido, desempenhou um papel importante na emancipação do país e em eventos posteriores de grande relevância nacional. Contudo, a maioria da população permanecia completamente alheia aos ideais da ilustração. O povo em geral poderia, no entanto, ser insuflado por palavras de ordem oriundas das camadas revolucionárias. Bordões relacionados à *Pátria e Liberdade* inflamavam setores da população de modo mágico.

A abertura dos portos em 1808, que permitiu a maior entrada de estrangeiros no Brasil, intensificando o influxo de ideias europeias, e a formação de várias sociedades secretas no fim do século XVIII e início do XIX, com destaque para a maçonaria, foram

---

<sup>164</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 27

fenômenos que contribuíram para a maior difusão e consolidação de teorias iluministas. Costa afirma que a entrada destas teorias europeias no Brasil enfrentavam, *a priori*, barreiras como a repressão da Coroa portuguesa, exclusão da maioria da população em termos educacionais e políticos e uma grande precariedade dos meios de comunicação. Não obstante, em relação ao liberalismo, especificamente, havia fatores ainda mais graves que tornavam incompatíveis esta teoria e a realidade brasileira. O liberalismo, que surgira na Europa sob a égide da burguesia ascendente, tinha por essência a contraposição a elementos do Antigo Regime, como, por exemplo, privilégios da nobreza, o poder absoluto dos monarcas e obstáculos postos pela organização feudal ao desenvolvimento econômico burguês.

A realidade da colônia, bastante diferente da existente no velho continente, suscitou uma série de adaptações à ideologia liberal burguesa, devido ao fato de que no Brasil não havia uma burguesia desenvolvida, da mesma maneira como havia na Europa, e os principais grupos interessados no liberalismo eram compostos por indivíduos provenientes de classes senhoriais agrárias e sua clientela. Por um lado, estes grupos reivindicavam a prerrogativa de conduzir suas atividades comerciais livremente e também o direito de autonomia na administração de questões locais. Entretanto, juntamente a esta busca por liberdade perante a metrópole lusitana, as particularidades coloniais deste período faziam coexistir, no liberalismo brasileiro, o grande apreço pela mão-de-obra escrava e o latifúndio. Segundo Costa, “a escravidão constituiria o limite do liberalismo no Brasil.”<sup>165</sup>. Por esta razão, os liberais, apesar de alguns episódios de discordâncias, não propunham, de modo geral, a libertação dos escravos em seus movimentos revolucionários – devido a um temor constante em relação a sublevações dos cativos – e afirmavam sua posição “[...] elitista, racista e escravocrata.”<sup>166</sup>

Em virtude destas questões, a autora analisa um aspecto central da incompatibilidade entre o liberalismo europeu e sua utilização no Brasil:

Dentro destas condições soariam falsos e vazios os manifestos a favor de fórmulas representativas de governo, os discursos afirmando a soberania do povo, pregando a igualdade e a liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem, quando, na realidade, se

---

<sup>165</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 30

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 30

pretendia manter escravizada boa parte da população e alienada da vida política outra parte.<sup>167</sup>

Posto este quadro geral, os grupos da elite agrária brasileira não estavam dispostos a abrir mão dos benefícios que obtiveram a partir da vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808 e a subsequente abertura dos portos, o que permitiu uma maior liberdade comercial. O retorno de D. João VI a Portugal em 1821, por ocasião da Revolução do Porto, teve como uma de suas consequências o interesse, por parte da Coroa Portuguesa, de restrição da autonomia local e a da liberdade de comércio alcançadas pela elite brasileira nos anos anteriores. Em reação a estes interesses lusitanos, a aristocracia agrária do Brasil articulou-se para manter suas conquistas. Esta articulação não implicou, inicialmente, em uma ruptura total com a metrópole, visto que a questão mais importante para os brasileiros era a liberdade comercial e a autonomia administrativa local. A permanência do príncipe herdeiro português, D. Pedro, em terras brasileiras, abria possibilidades da criação de uma monarquia dual, mantendo-se vínculos formais com Portugal, e evitando-se os riscos de mobilização das massas e alterações da ordem estabelecida.

Perante a negativa da Coroa portuguesa em aceitar esse acordo, e a intransigente requisição lusitana para o restabelecimento dos monopólios coloniais e restrições administrativas anteriores a 1808, foi declarada a independência do Brasil em 1822, sendo coroado D. Pedro I como imperador. Costa destaca o papel de destaque das elites no processo de emancipação do Brasil. Elas foram as protagonistas e as grandes beneficiárias deste acontecimento histórico, preservando seus privilégios e mantendo inalteradas as estruturas da sociedade, baseadas na grande propriedade, na escravidão e na economia de exportação.

Instalada a emancipação política, sob a forma de governo de uma monarquia constitucional, a elite, composta por grandes fazendeiros, comerciantes e altos funcionários administrativos, apossou-se do poder, compartilhando-o com D. Pedro I até 1831, quando o forçou a abdicar. Acerca do perfil desta classe, Costa afirma:

Eram, na sua maioria, homens de mais de cinquenta anos. Uns poucos eram portugueses de origem. A maioria realizara seus estudos na metrópole. Ligavam-se frequentemente por laços de família. Muitos tinham ocupado posições na qualidade de funcionários da Coroa, e

---

<sup>167</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 31

depois da Independência ocuparam vários postos de importância política e administrativa. Constituíram uma verdadeira oligarquia fazendo parte do Conselho de Estado, Senado, Câmara dos Deputados, exercendo funções de presidentes de província e de ministros de Estado. Cômicos da distância que os separava da grande maioria da população, empenhavam-se em manter a ordem e a limitar as tendências democratizantes.<sup>168</sup>

Esta autora acrescenta que o clero também estava fortemente representado na elite dirigente do país, visto que religiosos mantinham um elevado grau de controle sobre a cultura e tinham um histórico de participação em altos cargos administrativos. A ligação entre membros do clero e a elite agrária demonstra mais um aspecto peculiar do modo como o liberalismo foi adaptado à realidade brasileira, considerando-se o forte teor anticlerical da ilustração europeia.

Uma observação complementar acerca dos indivíduos que formaram os quadros governantes da nação diz respeito ao fato de que, a despeito das funções específicas que cada um deles desempenhava em termos individuais – religiosos, funcionários públicos, profissionais liberais, comerciantes, fazendeiros –, todos apresentavam características em comum, que configuravam uma certa identidade: relações de favor, familiares e de patronagem perante aos poderosos grupos agrários e da economia de exportação, do tráfico de escravos e do comércio interno. Desta forma, delineava-se claramente em nome de quem governar-se-ia o Brasil.

Estes homens, no afã de perpetuar a economia agrária, dentro da mesma estrutura tradicional de produção, posicionavam-se de maneira contrária às iniciativas que visavam à industrialização do país. Uma consequência fundamental desta acumulação de poder por um grupo social diminuto, em termos quantitativos, foi a exclusão da maior parte da população brasileira do acesso à participação política, garantida pelo não reconhecimento da cidadania a índios e negros, e a determinação do voto censitário.

Visitantes estrangeiros observavam, de maneira inequívoca, que as benesses advindas da emancipação política do Brasil não atingiriam a maioria do povo brasileiro, e que a constituição aprovada após a Independência, escrita sob princípios liberais europeus, continha uma remota correspondência com a realidade. Dentro da lógica deste sistema, era fundamental que os letrados da elite elaborassem um discurso retórico que

---

<sup>168</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 57-58

criasse um jogo de aparências que dissimulasse essas contradições sociais. Deste modo “a fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria, a escravidão em que vivia a maioria dos habitantes do país.”<sup>169</sup>

Esta autora afirma que o chamado liberalismo heroico, no Brasil, manifestara-se com o objetivo de liquidação dos laços coloniais. Após 1822, as elites utilizaram as ideias liberais com o fito de manter o poder em suas mãos. Houve inicialmente tensões com o imperador D. Pedro I, que dissolveu a primeira assembleia constituinte e manteve a prerrogativa do poder moderador.

Costa pondera, contudo, que malgrado o considerável poder que a Carta Constitucional de 1824 granjeasse a D. Pedro I, ainda restavam amplas possibilidades para a formação de uma vigorosa oligarquia. Isso acontecia devido a vários fatores, como, por exemplo, a vitaliciedade dos mandatos políticos no Senado. A partir da idade mínima de quarenta anos para a sua posse, houve casos de ocupação deste cargo por mais de quarenta anos. A ascensão para cargos no Conselho de Estado, ou para as posições de ministros e chefes de partidos políticos exigia uma cadeira no Senado como pré-requisito, o que ocorria por meio de uma seleção dentre membros deste grupo seletivo. Uma extensa rede de clientela orbitava em torno de senadores e conselheiros de Estado, visto que, devido a sua enorme influência, muitos recorriam a eles para alcançar “um empréstimo bancário, um posto na burocracia, uma pensão no governo, a aprovação de uma empresa ou companhia por ações, ou para o êxito numa carreira política.”<sup>170</sup> Outra indicação a respeito do prestígio social dos senadores, especificamente, encontra-se no fato de que 40% deles foram agraciados com títulos de nobreza ao longo do Primeiro e do Segundo Reinado.

É importante destacar que os deputados também gozavam de prestígio semelhante ao dos senadores e dos conselheiros de Estado, e desfrutavam de suas redes de clientela. Apesar da não vitaliciedade deste posto político, muitos deputados reelegeram-se seguidas vezes, ou utilizavam esta posição como uma espécie de trampolim para alcançarem um lugar no Senado.

Um fator adicional que corroborava para a consolidação do poder dos políticos era a forte centralização do governo. As administrações municipais eram subordinadas

---

<sup>169</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 60

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 140

às administrações provinciais, e estas ao governo central. Também estavam subordinados à administração central o poder judiciário, a Igreja, o Exército e as atividades de empresários e comerciantes, visto que taxas de importação e exportação, os bancos, os empréstimos, as sociedades anônimas e as políticas de mão-de-obra, dentre outros componentes, dependiam de autorização formal por parte do governo.

O sistema eleitoral, de caráter censitário, restringia imensamente o número de eleitores. Estes indivíduos, tomados em conjunto, correspondiam a um montante que ia de aproximadamente 1,5% a 2% da população do país ao final do império. Costa observa que um eleitorado tão diminuto era extremamente suscetível a manipulações, prevalecendo as trocas de favores, as influências pessoais e o sistema de clientela e patronagem. Poderosos líderes asseguravam que a maioria dos votos de sua região de influência seriam destinados a candidatos escolhidos, que por sua vez deveriam retribuir o apoio recebido. Deste modo, as elaborações liberais não passavam de uma camada de verniz que cobria práticas muito diversas do que era anunciado oficialmente.

Nove anos passados da Independência, as tensões e incompatibilidades entre as elites brasileiras e o imperador culminaram na abdicação de D. Pedro I em favor de seu filho, nesta data com cinco anos. Durante o período de minoridade do novo imperador foram formadas regências para governar o país. Costa aponta para o fato de que durante o início do período regencial houve agitações de cunho radical, que, no entanto, não conseguiram impor suas reivindicações sobre a elite governante do país.

A partir das disputas entre os liberais radicais e conservadores, surgiu uma legislação conciliadora, o Ato Adicional, de 1834. Por meio dele foram aprovadas a supressão do Conselho de Estado e um maior grau de autonomia das províncias, medidas que agradaram aos anseios descentralizadores dos radicais. Em contrapartida, os municípios permaneciam subordinados ao poder provincial, a vitaliciedade do Senado e o Poder Moderador foram mantidas, e as províncias teriam seus presidentes escolhidos pela administração central.

A manobra política para antecipar a maioridade de D. Pedro II em 1840, aos quatorze anos de idade, teve como um de seus objetivos acalmar os ânimos dos grupos revoltosos. Concomitantemente foram tomadas medidas que visavam uma reafirmação do conservadorismo e da centralização do poder, como a restituição do Conselho de Estado, e o enfraquecimento dos efeitos do Ato Constitucional. Como resultado, ampliou-se e ainda mais a supremacia do governo central e das elites.

No entanto, neste processo de consolidação do poder, ainda aconteceram várias revoltas e levantes em várias partes do Brasil, que estenderam-se para além da maioria de D. Pedro II, como, por exemplo, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem, a Revolução Praieira e a Guerra dos Farrapos, entre a segunda metade da década de 1830 e a década de 1840. Estes movimentos tinham por base um discurso radical liberal.

Costa pondera que no período regencial e durante a década de 1840, havia dois grupos disputando o poder, representados por dois partidos, o liberal e o conservador. Segundo esta autora, no espaço de tempo referido acima, estes dois partidos seguiam programas ideológicos diferentes. Os liberais propunham a descentralização do governo, por meio da federalização e de maior autonomia local, juntamente com a extinção do Poder Moderador, do Conselho de Estado e da vitaliciedade do Senado além da liberdade comercial, econômica, de expressão e de culto. Por outro lado, os conservadores reafirmavam a centralização administrativa, o Poder Moderador, o Conselho de Estado, a vitaliciedade do Senado, e o catolicismo como religião estatal.

Entretanto, é possível observar que estas diferenças não se mostraram, na prática, muito contrastantes. As agitações provocadas pelos dissidentes radicais revolucionários contribuíram para aproximação entre liberais e conservadores. Assim que os levantes revolucionários foram suprimidos, houve uma aproximação entre os membros dos dois principais partidos na formação dos quadros governamentais. Esta convergência entre os liberais e os conservadores, chamada de Conciliação, iniciou-se em 1852 e esteve em vigor pelos próximos dez anos. A respeito desta aliança, Costa escreve:

Durante esse período as palavras liberal e conservador converteram-se em meras etiquetas. Era voz corrente que nada parecia mais com um liberal do que um conservador. Uma vez no poder, os liberais se esqueciam das demandas que haviam feito quando na oposição. De outro lado, os conservadores no poder realizavam as reformas pelas quais os liberais haviam lutado. As etiquetas partidárias e as plataformas não tinham muito significado para a maioria dos políticos. No partido liberal havia indivíduos de tendências conservadoras, e entre os membros do partido conservador contavam-se alguns políticos cujas opiniões eram mais liberais do que as dos seus adversários.<sup>171</sup>

---

<sup>171</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 158

O período da Conciliação, portanto, marcou a segunda metade do século XIX. Furtado<sup>172</sup> salienta uma divisão fundamental entre a primeira e a segunda metade do século em questão, em um texto no qual este grande economista brasileiro teve por objetivo construir um panorama histórico e econômico no qual o autor literário Machado de Assis constituiu sua visão de mundo. Devido ao fato de que este autor nasceu no ano de 1839 e faleceu em 1908, eventos ocorridos tanto da primeira parte do século XIX quanto na segunda parte tiveram uma grande influência sobre este escritor brasileiro. Furtado distingue as duas metades deste século, delineando características díspares que caracterizam-nas. Para ele, a primeira metade do século XIX foi marcada por um longo período de estagnação econômica, que iniciou-se no fim do século XVIII, após o período de prosperidade dos ciclos da cana e do ouro, atingindo o ano de 1850. Nesta etapa, fatores como o anacronismo da escravidão e as dificuldades na manutenção da unidade do território nacional foram apontados por Furtado como alguns dos elementos responsáveis pelo atraso da industrialização e da estagnação econômica. Ao longo deste período, uma série de revoltas, com vieses direta ou indiretamente separatistas em nove províncias, demandaram vultosos montantes de recursos por parte do governo para a seu combate. A urgência em arcar com estes altos gastos, aliada ao empréstimo de 4,8 milhões de libras junto à Inglaterra por ocasião da independência do Brasil em 1822, acarretaram uma situação de endividamento externo acentuado.

Para ajudar a compor o quadro de estagnação vigente nas primeiras décadas do século XIX, é possível adicionar os prejuízos trazidos pelos acordos econômicos a Portugal pela Inglaterra por ocasião da vinda da família real portuguesa ao Brasil. Os acordos em questão, notadamente os relacionados aos *direitos de extraterritorialidade* e à *tarifa preferencial*, tiveram um forte impacto negativo na arrecadação de impostos sobre fontes tributárias fundamentais para o governo brasileiro, permanecendo em vigor até o meio do século.

Na segunda metade do século XIX, elementos como a retomada do controle tributário pelo Brasil, o surgimento da cultura do café como um novo impulso para a economia nacional, e um lento processo de surgimento e ascensão de uma classe social intermediária, acompanhada de um paulatino crescimento da industrialização, provocaram a superação do ciclo de estagnação anterior. Deste modo, um processo de transformações instala-se, movido pela economia cafeeira, especialmente nas províncias

---

<sup>172</sup> FURTADO, Celso. *O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

da região Sudeste, acompanhado por uma gradual urbanização e diversificação social. Segundo Furtado, uma classe intermediária que começa a surgir tornar-se a futura classe média. Acrescente-se a isso o lento declínio da escravidão e o aumento em importância para o trabalho assalariado. Uma série de movimentos migratórios originários das Europa forneceram uma nova composição de mão-de-obra para o trabalho nas lavouras de café.

Um desdobramento do alto crescimento econômico brasileiro deste período, comparável a taxas de crescimento estadunidense, foi um distanciamento entre as forças produtivas do país e o estilo de vida das elites. Uma característica marcante deste processo foi o investimento de elevadas quantias, principalmente na sofisticação e refinamento do modo de vida das classes dominantes, em detrimento de investimentos em uma industrialização nacional de base. Para Furtado, esse descompasso está na base do processo de subdesenvolvimento brasileiro.

A propósito das discrepâncias entre o requinte exibido pelas elites e o atraso das forças produtivas, o pesquisador brasileiro Robert Conrad acrescenta que, apesar de o governo brasileiro da época ostentar com grandiosidade sua organização em uma monarquia parlamentar, um imperador sofisticado e uma legislatura bicameral, no interior das províncias o poder se concentrava nas mãos dos proprietários rurais.<sup>173</sup> De acordo com Faoro, a grande propriedade servia como afirmação do poder da camada aristocrática, que predominava em todo o país.<sup>174</sup>

Esta poderosa camada social articulou uma rígida política de dominação paternalista. Neste sentido, Chalhoub<sup>175</sup> argumenta que, ao concentrar o poder, os grupos da elite mantinham ao redor de si uma enorme rede de dependentes, livres ou cativos, por meio do sistema de clientela e patronagem, que teve sua origem no período colonial e que intensificou a hegemonia das oligarquias sobre o resto da população. É dentro deste quadro que as elites procuraram constituir uma figura paternalista do senhor generoso, ao qual os membros dos outros grupos sociais, em posição de dependência, deveriam demonstrar gratidão. Dentro da visão senhorial, todas as movimentações dos dependentes são vistas como expansões da vontade do proprietário,

---

<sup>173</sup> CONRAD, Robert. *The destruction of Brazilian slavery: 1850 - 1888*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1972.

<sup>174</sup> FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1985. v.2.

<sup>175</sup> CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

num mundo aparentemente harmônico e de relações verticais. Todavia, esta figura bondosa trazia consigo, de modo velado, a brutalidade da autoridade senhorial, ou a “inviolabilidade da vontade senhorial”, “que organiza e dá sentido às relações sociais que a circundam”.<sup>176</sup>

Outros elementos que compunham o universo dos valores aristocráticos predominantes eram, de acordo com Costa,

[...] a desvalorização do trabalho manual, fenômeno típico de sociedades escravistas; culto ao lazer; espírito rotineiro; pouco apreço pelo processo tecnológico e científico; relações de dependência; família extensiva; tendência à ostentação.<sup>177</sup>

Por conseguinte, uma das consequências da escravidão para o país foi a degradação do significado do trabalho, particularmente o manual. O trabalho, sob a perspectiva de grupos brancos, tanto elitistas como dependentes, era visceralmente impregnado por uma aura aviltante. Do ponto de vista dos escravos, no entanto, ao trabalho estavam vinculadas práticas de tortura e de maus tratos, de modo que liberdade representava a ausência de trabalho.

A escravidão no Brasil teve efeitos que permearam as relações entre os homens e mulheres de maneira mais ampla, indo muito além das relações de trabalho. De acordo com Costa:

Dessa forma, a escravidão ultrajava a idéia de trabalho, e, o que é ainda mais grave, degradava as relações entre os homens. Num regime escravista, o respeito mútuo necessário à verdadeira coesão social não existe. A lei consagra as distinções sociais, legitima-as e, quando procura garantir a classe oprimida, torna-se letra morta, ineficaz, burlada pelos interesses dominantes.<sup>178</sup>

É possível notar que os valores mencionados acima, em conjunto com o sistema de clientelismo e patronagem, atuaram como elementos que restringiram o desenvolvimento de núcleos e valores burgueses europeus. Em um Brasil majoritariamente agrário, os pequenos proprietários rurais e membros dos pequenos

<sup>176</sup> CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 20

<sup>177</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 239

<sup>178</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da senzala à colônia*. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 15-16

núcleos urbanos buscavam a proteção de latifundiários em troca de favores, compondo extensas redes de clientela e dependência.

O liberalismo, que havia sido utilizado pelas elites com o fito de legitimar seus interesses separatistas em contraposição ao colonialismo, era dotado de peculiaridades típicas. O cientista político Sérgio Adorno expõe uma outra visão bastante pertinente acerca do papel do liberalismo no Brasil no século XIX. Segundo ele, no Brasil imperial não houve dilema liberal, mas sim um dilema democrático, visto que o liberalismo, da maneira como foi preconizado pelas oligarquias, visava garantir as liberdades daqueles mesmos grupos. Este liberalismo, vinculado às liberdades, não tinha nenhuma relação, por mais que possa parecer confuso a nossos olhos hodiernos, com os princípios de igualdade jurídica entre os grupos sociais brasileiros do período. Seguindo esta linha de pensamento, é possível afirmar que os defensores do liberalismo no Brasil faziam justamente oposição a quaisquer iniciativas de igualdade democrática, reafirmando a distinção social.<sup>179</sup>

A respeito das relações escravistas no Brasil, que perduraram por mais de trezentos anos, permanecendo intactas após a independência em 1822, é possível considerar que elas contribuíram decisivamente para a manutenção das estruturas tradicionais de produção e da mentalidade senhorial. Os escravos faziam todo o trabalho nas plantações dos latifúndios, e nas cidades eram empregados como “negros de ganho” ou “alugados”, executando ofícios urbanos tais como o de sapateiro, vendedor ambulante, alfaiate, entre outros. Nestes casos, o escravo saía pela manhã para desempenhar seus ofícios e ao fim do dia trazia a renda do trabalho para seus senhores sob a ameaça de cruéis castigos. A truculência e atrocidade destas punições infligidas aos escravos, juntamente às suas penosas condições de vida, eram elementos constantes no funcionamento do sistema escravista em vigência no período.<sup>180</sup>

Costa elabora um panorama acerca das condições extremamente precárias da vida dos escravos, notadamente nas zonas rurais:

Habitavam choças de pau-a-pique, cobertas de folhas de palmeira ou de sapé, em geral sem janelas ou então com grades, para lembrar prisões. Dormiam em esteiras, sobre tarimbas feitas de madeira [...]

<sup>179</sup> ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

<sup>180</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da senzala à colônia*. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

Andavam os escravos em andrajos. [...] A insistência com que os publicistas desse período recomendavam que os senhores que alimentassem melhor os escravos e lhes dessem melhor assistência é testemunho da insuficiência desse tratamento na maioria das fazendas. Mal nutridos, mal vestidos, minados pelas verminoses e pelas febres, pela tuberculose e pela sífilis, epidemias de varíola, cólera e febre amarela, que assolavam o país de tempos em tempos, submetidos a um intenso horário de trabalho que atingia dezesseis a dezoito horas diárias (incluindo o serão da noite), os escravos morriam em grande número.<sup>181</sup>

Paralelamente a esse processo, a partir do início do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo, países que apresentavam um desenvolvimento industrial mais avançado, com destaque para a Inglaterra, começaram a combater a escravidão por considerarem-na um obstáculo à expansão de seus mercados.

Em 1808, por ocasião da vinda da família real portuguesa ao Brasil houve um comprometimento por parte do monarca português perante o governo da Inglaterra para extinguir o tráfico negreiro, o que não se concretizou. No episódio da independência, em 1822 aconteceram novos acordos com a mesma temática que, de modo semelhante, não se realizaram. No ano de 1831, a Inglaterra proclamou uma lei que proibiu o tráfico de escravos e declarou livres todos os escravos trazidos ao Brasil após este ano.

Todavia, os enormes interesses econômicos dos latifundiários, somados à altíssima lucratividade do tráfico de escravos, garantiram a permanência da escravidão no Brasil. Em relação ao tráfico negreiro, os lucros alcançados eram tais, que, a despeito dos riscos da repressão inglesa em alto-mar, a chegada ao destino de uma embarcação carregada de escravos em cada três poderia ser considerada altamente compensadora. É importante considerar também que eram necessários oito ou nove carregamentos bem sucedidos para a constituição de uma fortuna.

As sociedades do novo mundo exerciam resistência às pressões antiescravistas vindas da Europa proporcionalmente à importância do trabalho escravo para suas economias, conforme Conrad.<sup>182</sup> Este autor considera que o Brasil foi o país cujas características geográficas, econômicas e sociais mais favoreciam a escravidão na América Latina, argumentando que a exportação de minerais e produtos tropicais

---

<sup>181</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 285-286

<sup>182</sup> CONRAD, Robert. *The destruction of Brazilian slavery: 1850 - 1888*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1972.

produzidos em grandes propriedades demandavam mão-de-obra escrava em larga escala. Não obstante, Conrad elabora algumas ponderações muito relevantes a respeito desta questão:

Brazilian reluctance to abandon the slave system was not solely a consequence of the institution's great social and economic importance. The maintenance of slavery was also intimately related to the survival of traditional attitudes which sheltered and protected most of the customs and institutions that Brazil had inherited from the colonial past. Not only slavery remained vigorous during the first two-thirds of the nineteenth century, but most other characteristics of the era of Portuguese rule also survived with remarkably little alteration. The population was still largely rural, and the cities consequently small and dependent.<sup>183</sup>

A cultura do café entrou em um ciclo de expansão que teve início na primeira metade do século XIX no Vale do Paraíba – localizado nas províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais – e atingiu seu ápice na segunda parte do século XIX, na região do Oeste Paulista. A intensificação da importância econômica da economia cafeeira acarretou o aumento do número de escravos nas regiões de cultura cafeeira. De acordo com Costa, as províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais contabilizavam 50% do total de escravos do Brasil no ano de 1887.

Entre as razões para a forte ligação entre a expansão do café e a escravidão podemos apontar alguns fatores, como por exemplo, no início das plantações de café, a continuidade da própria tradição escravista, considerando-se que a estrutura de latifúndios e o cultivo de produtos tropicais únicos não havia sido alterada. Deste modo, com o abastecimento de mão-de-obra escrava ainda abundante e com uma mentalidade senhorial amplamente consolidada pelo período colonial, não havia motivos plausíveis para a adoção do trabalho assalariado. Nas palavras de Costa:

A solução parecia clara e única: utilizar o escravo. Este ia para onde seu senhor quisesse, ocupava-se das atividades que lhe fossem atribuídas,

<sup>183</sup> CONRAD, Robert. *The destruction of Brazilian slavery: 1850 - 1888*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1972. p.15

Tradução nossa:

A relutância brasileira em abandonar o sistema escravista não foi somente uma consequência da grande importância social e econômica desta instituição. A manutenção da escravidão também estava intimamente relacionada à sobrevivência de atitudes tradicionais que abrigavam e protegiam a maioria dos costumes e instituições que o Brasil herdara do passado colonial. Não apenas a escravidão permaneceu vigorosa durante os primeiros dois terços do século XIX, como também a maioria das outras características da era do domínio português também sobreviveram com pouquíssimas alterações. A população ainda era amplamente rural, e as cidades eram conseqüentemente pequenas e dependentes.

morava onde o senhor mandasse, comia o que ele lhe desse, e o que era mais importante: oferecia uma continuidade, uma permanência, que não era de se esperar de um trabalhador livre, que a qualquer momento poderia abandonar a fazenda e deixar uma safra para colher. A não ser que fosse escravizado de uma ou de outra forma qualquer pelo endividamento – fórmula tão freqüentemente usada no Brasil, na Amazônia, no Paraná, em Mato Grosso etc. Além disso, aceitar o trabalho livre era abdicar de uma parcela de autoridade profundamente arraigada na mentalidade senhorial. Era colocar-se nas mãos do trabalhador. Era ter que ouvir suas pretensões e cedo ou tarde ter que medir-se com ele, quem sabe até numa situação de inferioridade. Isso seria para o senhor uma inversão da "ordem natural".<sup>184</sup>

Neste contexto em que a escravidão alcançava tamanha centralidade, a elite brasileira exerceu uma forte resistência às pressões inglesas, que ainda permaneceriam perseguindo tenazmente o tráfico negreiro. A lei Bill Aberdeen, promulgada em 1845 pela Inglaterra, autorizava o aprisionamento de navios negreiros em águas brasileiras, e, em 1850, entra em vigor uma outra lei que reduz drasticamente o tráfico de escravos, que cessaria suas atividades em torno de 1856.<sup>185</sup>

A interrupção do tráfico negreiro foi o primeiro grande golpe à continuidade da escravidão, devido aos altos índices de mortalidade entre os negros – advindos das precárias condições de vida dos cativos –, e trouxe consequências, tais como a compra de escravos de estados do nordeste e norte por fazendeiros das regiões sudeste e sul, áreas onde o café despontava como destaque econômico. Outro marco na campanha abolicionista foi a aprovação da lei do Ventre Livre em 1871. A partir de então tornou-se necessário melhorar as condições de vida dos cativos e buscar alternativas para a questão da mão-de-obra.

Paralelamente, houve um forte impulso à economia do país, visto que a cultura do café trouxe consigo alguns acontecimentos importantes, os quais engendraram mudanças relativas à ampliação do mercado interno e ao aumento da urbanização. Segundo Costa:

No século XIX, o café, que não tinha sido importante no período colonial, tornou-se o mais importante produto da economia brasileira, suplantando o açúcar. A cada ano, novas áreas foram ocupadas pelos fazendeiros de café, que sentiam agudamente a necessidade de

<sup>184</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da senzala à colônia*. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 71-72

<sup>185</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

legalizar a propriedade da terra e de obter trabalho, particularmente naquela época, quando a forma tradicional de obter trabalho – a escravidão – estava sendo ameaçada por forte oposição conduzida pela Inglaterra.<sup>186</sup>

Neste contexto de desenvolvimento econômico, uma das soluções para a carência de mão-de-obra advinda da cessação do tráfico negreiro foi a vinda de imigrantes europeus para o trabalho nas grandes fazendas no sul do país – considerando-se o conceito de “sul” do Brasil à época. Simultaneamente, com o aumento das pressões dos grupos abolicionistas, o trabalho escravo, que começou a ser considerado um empecilho por imobilizar os capitais dos proprietários, especialmente pelos setores mais desenvolvidos economicamente, foi lentamente sendo substituído pelo trabalho assalariado. Em 1888 foi proclamada a Lei Áurea, abolindo a escravidão. Diante da desagregação do regime escravocrata, as elites mais dinâmicas do império procuraram assegurar a posse e o acesso à terra e o abastecimento de trabalhadores neste novo cenário. A Lei de Terras, de 1850, foi uma manifestação destes interesses específicos dos grandes proprietários rurais.

Para esta classe, era urgente tomar precauções em relação ao crescimento do trabalho assalariado e ao impacto da entrada de trabalhadores estrangeiros, com o fim de garantir seu poder econômico. Desta forma, o pressuposto que fundamentava esta lei

[...] inspirava-se na suposição de que, numa região em que o acesso à terra era fácil, seria impossível obter pessoas para trabalhar nas fazendas, a não ser que elas fossem compelidas pela escravidão. A única maneira de obter trabalho livre, nessas circunstâncias, seria criar obstáculos à propriedade rural, de modo que o trabalhador livre, incapaz de adquirir terras, fosse forçado a trabalhar nas fazendas. Portanto os tradicionais meios de acesso à terra – ocupação, formas de arrendamento, meação, seriam proscritos. Toda terra que não estivesse apropriadamente utilizada ou ocupada deveria voltar ao Estado como terras públicas. Essas terras seriam vendidas por um preço suficientemente alto para dificultar a compra de terras pelos recém-chegados. Com o dinheiro acumulado pela venda de terras, o governo poderia subsidiar a imigração, trazendo europeus para o Brasil para substituir os escravos nas fazendas. Assim, o problema da força de trabalho seria resolvido.<sup>187</sup>

---

<sup>186</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 176

<sup>187</sup> *Ibid.* p. 176-177

Deste modo, a Lei de Terras de 1850 coibiria as possibilidades de fácil obtenção de terras pelos imigrantes, forçando-os substituir a mão-de-obra escrava nas fazendas, provendo uma solução para o grave problema de escassez de trabalhadores advinda do enfraquecimento da escravidão. Os maiores interessados nesta lei eram os fazendeiros do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais, que formavam setores econômicos considerados mais dinâmicos e onde prevalecia a economia do café.

No entanto, não havia interesse na modernização das estruturas de produção. As articulações acerca da Lei de Terras visavam a garantia de permanência das estruturas tradicionais de produção.

Se olharmos mais de perto o projeto de lei e os argumentos daqueles que o defenderam na Câmara dos Deputados, torna-se óbvio que os legisladores queriam fomentar o desenvolvimento do sistema de *plantation*, que constituía a base da economia brasileira. Eles estavam dispostos a dar ao governo o poder para controlar a terra e o trabalho, apenas para assegurar o sucesso da economia do tipo *plantation*. [...] Conscientes da necessidade de um novo tipo de trabalho para substituir o escravo, eles recorreram à imigração como fonte de trabalho. Finalmente, supondo que em um país onde a terra era disponível em grandes quantidades o imigrante poderia se tornar proprietário rural em vez de trabalhar em uma fazenda, eles tentaram tornar mais difícil o acesso à terra, a fim de forçarem os imigrantes a trabalharem nas fazendas.<sup>188</sup>

Costa aponta que este processo reforçara a estrutura social tradicional, herdada da colônia, que tinha entre suas características centrais o latifúndio, o sistema patriarcal e a predominância da população rural. Os posicionamentos críticos a esta ordem social eram oriundos de pequenos núcleos urbanos. Todavia, estes críticos, que eram formados por números pouco expressivos de intelectuais e burocratas sob influência do iluminismo europeu – e encontravam algum apoio entre setores de uma pequena burguesia urbana, tais como profissionais liberais, artesão e lojistas –, tiveram pouco sucesso na divulgação de suas ideias. Estes grupos, que se opunham ao latifúndio, ao trabalho escravo e defendiam a reforma agrária e a nacionalização do comércio, tiveram suas tentativas de levantes revolucionários suprimidos. Ao descrever este processo, Costa argumenta que a sociedade brasileira apresentava muitos obstáculos ao desenvolvimento da ideologia burguesa:

---

<sup>188</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 180-181

Os movimentos radicais foram reprimidos e os intelectuais e burocratas continuaram a publicar seus livros sem afetar a opinião pública. A nação estava firmemente controlada pelos grupos ligados à economia de exportação-importação: os grandes proprietários rurais, os comerciantes e os traficantes de escravos. Nesta sociedade, havia pouco lugar para o desenvolvimento da ideologia burguesa. O conceito de dignidade do trabalho, a crença no trabalho como fonte de riqueza e a fé na mobilidade social pareciam incongruentes, numa sociedade rigidamente hierárquica, onde o trabalho era identificado com a escravidão e a mobilidade social era limitada.<sup>189</sup>

Outrossim, o desenvolvimento do trabalho assalariado, a ampliação da rede de transportes ferroviários, o aumento da urbanização, o crescimento do mercado interno e a expansão do comércio criaram condições para o aparecimento das primeiras indústrias em centros urbanos. Apesar de o movimento industrial não ter trazido grandes transformações na estrutura do país, como somente aconteceria no século XX, este processo de crescimento urbano acarretou uma série de consequências, tais como o surgimento de novos setores econômicos urbanos ligados ao comércio e a setores financeiros, cisões entre as elites e maiores possibilidades de mobilidade social. Estas transformações, segundo Chalhoub,<sup>190</sup> contribuíram para a derrota política da dominação patriarcal exercida pela aristocracia agrária, que perdera muito poder diante do fim da escravatura e da diversificação econômica e social no final do século XIX.

Para concluir este item, evocamos outro ponto de vista estrangeiro que, em nosso modo de pensar, faz uma síntese bastante pertinente do que discutimos até aqui:

Social classes were stratified, as they had been under the Portuguese, and the individual's class origins nearly always determined the place he was to occupy in society. Education was elitist, unscientific, and reserved for the few. Most Brazilians, therefore, remained illiterate, although a small minority acquired an education which granted prestige and power to the individual and a ruling class, but granted small returns to the multitude.<sup>191</sup>

<sup>189</sup> COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 190-191

<sup>190</sup> CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

<sup>191</sup> CONRAD, Robert. *The destruction of Brazilian slavery: 1850 - 1888*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1972. p.16

Tradução nossa: As classes sociais eram estratificadas, como haviam sido sob o domínio dos portugueses, e a classe de origem do indivíduo quase sempre determinava o lugar que ele ocuparia na sociedade. A educação era elitista, não científica, e reservada para poucos. A maioria dos brasileiros, portanto, permaneceu analfabeta, embora uma pequena minoria adquiriu uma formação educacional que garantiu prestígio e poder a uma classe dominante, mas que trouxe pequeno retorno para a multidão.

## 2.1. O Panorama Educacional do Brasil no século XIX

Para uma apropriada compreensão da gênese das iniciativas educacionais sistemática em terras brasileiras, Romanelli aponta para a necessidade se olhar para as condições históricas mais amplas. Esta autora toma como ponto de partida as características econômicas presentes desde a colonização do Brasil, notadamente a grande propriedade e o trabalho escravo, que engendraram uma ordem social de cunho patriarcal que organizava as relações sociais e de poder. O caráter extremamente estratificado desta sociedade e a imprescindibilidade da manutenção da ordem pelas elites levaram ao estabelecimento de práticas altamente autoritárias por parte dos proprietários rurais.<sup>192</sup>

*Pari passu* ao poder político e econômico, houve a necessidade de distinção, pela família patriarcal, formada por brancos colonizadores, pela sua origem europeia em relação aos nativos, africanos cativos e mestiços. Para isso, as elites tinham a necessidade de incorporar rudimentos de cultura e civilização provenientes do velho continente. Os jesuítas foram os responsáveis por transplantar ao Brasil uma determinada tradição cultural de cunho europeu medieval.

Por meio da importação destes valores culturais, via Companhia de Jesus, principalmente, consolidar-se-ia o processo mais amplo de emulação de costumes e do estilo de vida metropolitano. Isto conferiu às classes dominantes no Brasil um constante esforço em adquirir aparências aristocráticas, tendo como modelo principal a nobreza portuguesa.

Como ponto de partida da empresa educacional na colônia estava uma determinada organização social, na qual um reduzido número de senhores proprietários pairava sobre a maioria da população. As iniciativas educacionais eram exclusivas a membros dos grupos dominantes. Romanelli afirma ainda que, mesmo no interior destes grupos havia restrições internas, excluindo-se da educação escolarizada as mulheres e filhos primogênitos do sexo masculino, destinados a assumir o controle dos negócios familiares.

Adicione-se a este modo peculiar de arranjo social, um tipo específico de conteúdo cultural trazido ao Brasil pelos missionários jesuítas, advindo de seu modelo

---

<sup>192</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

de formação. A autora argumenta que este conjunto de conhecimentos era impregnado fortemente pelo movimento acalorado da Contra-Reforma. Ela descreve o posicionamento cultural e intelectual jesuítico nos seguintes termos:

Que conteúdo era esse? Era, antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Se aos Jesuítas de então faltava o gosto pela ciência, sobrava-lhes, todavia, um entranhado amor às letras, cujo ensino era a sua maior preocupação.<sup>193</sup>

De modo sintético, é possível afirmar adicionalmente que este espírito cultural medieval em questão, do qual a península Ibérica tornara-se um reduto, tinha entre suas características marcantes o conhecimento humanista, literário, escolástico, que se contrapunha a atividades práticas e mantinha-se bravamente impermeável aos desenvolvimentos científicos relacionados à experimentação e a modos de pensar críticos. O objetivo final deste modelo de formação era atingir um padrão letrado erudito, que equivalia ao que mais sofisticado havia dentre os nobres portugueses instruídos da época.

Destarte, Romanelli analisa as razões pelas quais os interesses das classes dominantes, dentro da organização social do Brasil colonial conciliaram-se aos valores culturais trazidos pelos jesuítas, de maneira que as finalidades destes dois grupos se articulassem de modo assaz harmônico, especialmente por não afetar a estrutura societária vigente:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho [...], não podia, por isso mesmo contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi colocado à margem, sem utilidade prática visível para uma

---

<sup>193</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. p. 34

economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servir-se tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual – então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada – ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar “as coisas do espírito”, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência.<sup>194</sup>

Entretanto, é fundamental considerar que a missão primeira dos jesuítas no Brasil era a catequização, ou seja, a expansão e manutenção da fé católica. Com este intuito, estes religiosos tiveram, especialmente no início, uma destacada atuação educativa perante os indígenas por meio da criação de escolas e por atividades realizadas em iniciativas missionárias situadas dentro de nações indígenas. Esta educação era bastante elementar, e incluía, em alguns casos, filhos de colonos, com exceção das mulheres.

Para a formação de novos quadros de religiosos para a ordem, foram criados colégios especiais, que eram frequentados também pelos filhos das elites. Estes colégios, considerados de nível secundário, priorizavam o ensino de letras, teologia e ciências humanas, fundamentais para a atuação dos futuros sacerdotes. A ordem jesuítica costumava formar seus quadros a partir dos filhos das famílias mais poderosas. Caso os filhos das classes dominantes não seguissem a vida religiosa, eles eram, geralmente, enviados para a Europa, notadamente para a Universidade de Coimbra, para darem sequência a seus estudos e retornarem letrados.

Romanelli pondera, no entanto, que a missão catequética desempenhada pelos jesuítas no Brasil foi gradualmente perdendo espaço diante do crescimento de importância de sua ação educativa junto aos filhos dos membros das elites. Acerca do cunho elitista que caracterizou as principais atividades educacionais da Companhia de Jesus, afirma a autora:

E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida em XVIII. Dela estava excluído o povo, e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”,

---

<sup>194</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. p. 34

com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a aumentar [...]<sup>195</sup>

Com a consolidação deste modelo educacional, tornou-se claro que a instrução ocupava um papel intrinsecamente ligado ao poder de classe. Gradativamente, os quadros governantes da Colônia e os representantes brasileiros nas cortes portuguesas passaram a ser justamente os filhos das famílias aristocráticas, que recebiam essa educação livresca e humanista, que passou a ser considerada um símbolo de classe.

Werebe elabora considerações acerca da atuação educacional dos jesuítas de modo bastante crítico:

A educação formal e anticientífica, a cargo dos jesuítas, influenciou, sem dúvida, na péssima administração do país, no mau aproveitamento de nossas terras e riquezas. Se, de um lado, tínhamos a capacidade de uma Metrópole mal administrada com vistas aos lucros imediatos, de outro, não contávamos, no Brasil, com uma elite capaz de se opor a esta política e de preconizar medidas mais justas, amplamente conhecidas na Europa daquela época.<sup>196</sup>

Devido a fatores como o avanço de ideias ilustradas na Metrópole e na Colônia, que continham vieses anticlericais, como também pela responsabilização de grupos religiosos por crises que assolavam Portugal, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, em 1759, por determinação do Marquês de Pombal. Este fato teve como consequências a desarticulação de uma estrutura de ensino estabelecida, seguida por um vácuo educacional durante os treze anos subsequentes. As próximas iniciativas escolares foram as aulas régias, com caráter disperso e fragmentário.<sup>197</sup>

Todavia, a despeito da expulsão dos jesuítas, a influência desta ordem estava tão fortemente arraigada que permaneceria ainda por muito tempo. O primeiro motivo que

---

<sup>195</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. p. 35

<sup>196</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. Tomo II. Vol. 4. p. 366

<sup>197</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

levou a este fenômeno foi justamente que os novos professores que atuavam nas aulas régias haviam recebido uma formação jesuítica, de modo que os mesmos métodos, princípios e objetivos de ensino foram continuados, contribuindo para a manutenção da ordem estabelecida, tanto em termos educacionais como em termos sociais mais amplos.

A este respeito, Werebe faz observações acerca das consequências da expulsão dos missionários jesuítas neste período para a incipiente educação brasileira:

Contudo, as consequências de sua expulsão foram, de imediato, desastrosas no campo educacional: suprimiu-se um ensino pouco eficiente que não foi substituído por um outro, melhor organizado. Portugal, que jamais gastara um real com o desenvolvimento e a manutenção do ensino na colônia, manteve a mesma política em relação à educação brasileira. [...] O ensino de nível médio, desaparecendo como sistema, foi substituído por aulas régias, cuja única vantagem, com a quebra da uniformidade dogmática dos colégios jesuítas, foi a introdução de novas matérias, até então completamente ignoradas: línguas vivas, matemática, física, ciências naturais etc.<sup>198</sup>

Segundo Carvalho,<sup>199</sup> no período anterior a 1808, data da vinda da família real portuguesa ao Brasil, diferentemente da política espanhola, Portugal proibia a criação de cursos superiores em suas colônias, com o objetivo de fazer com que as elites coloniais se deslocassem até a metrópole para buscar a formação superior, reforçando os laços de dominação colonial.

Entretanto, com a emergência do Estado Nacional, por meio da criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, tornou-se necessária a criação de cursos de nível superior para atender às demandas oriundas desta nova organização política. Os cursos superiores criados a partir de 1808 tinham como objetivo formar burocratas para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos prioritariamente, e, secundariamente, profissionais liberais.<sup>200</sup> Conforme Werebe, esta nova configuração

<sup>198</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. Tomo II. Vol. 4. p. 366

<sup>199</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

<sup>200</sup> CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980.

política teve efeitos na organização das iniciativas educacionais, pois neste momento a Coroa Portuguesa tinha uma grande necessidade de formação de profissionais.<sup>201</sup>

Saviani observa que as demandas criadas pela modernização neste momento histórico posicionavam um grave dilema perante a metrópole, pois, se, por um lado, as medidas de reformas implicavam em iniciativas educacionais e à articulação de pensamento crítico, por outro, este mesmo pensamento – relacionado a movimentos revolucionários na Europa – precisava ser rigidamente controlado para que seu potencial de subversão da ordem não se manifestasse.<sup>202</sup>

Na Academia Militar e na Academia da Marinha, de acordo com Cunha foram criados os cursos de medicina e cirurgia, o de matemática, de engenharia química e de mineração. Os cursos de medicina, originados em hospitais militares, tinham a função de prestar serviços ao exército, visto que o exercício da medicina na sociedade civil era realizado majoritariamente por barbeiros e sangradores – funções muitas vezes exercidas por escravos. O conhecimento matemático estava na base dos cursos de engenharia, que foram diferenciados em engenharia militar e engenharia civil. Fora do âmbito militar surgiram os cursos de agronomia, química, desenho técnico, economia política, arquitetura, história, belas artes, e após a proclamação da independência, duas Faculdades de Direito. Estes primeiros cursos forneciam à burocracia do Estado especialista em áreas variadas, ao mesmo tempo em que produziam bens simbólicos que serviam para o consumo da elite brasileira e para a legitimação da dominação de classe.<sup>203</sup>

Estes cursos superiores foram criados com caráter secular, visto que a transferência da corte portuguesa ao Brasil retirou das atribuições da Igreja a gestão da educação escolar, colocando em seu lugar um grupo de funcionários públicos que seguiam orientações seculares. Entretanto, não é possível considerar que esta mudança alterou radicalmente o ensino no Brasil visto que o catolicismo era a religião oficial do Estado, e que os professores, como os demais funcionários públicos, eram obrigados a prestar juramento de fé católica.

---

<sup>201</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4.

<sup>202</sup> SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

<sup>203</sup> CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980.

A propósito dos cursos criados neste período, Werebe analisa suas características, dentre as quais destacava-se a ausência de pesquisas científicas e a cuidadosa restrição de formação a aspectos profissionais especializados:

Os cursos superiores, inaugurados por D. João VI, deram origem a importantes instituições universitárias brasileiras que conservaram o caráter profissional e, nesta qualidade, destacaram-se no cenário educacional do país. Evidentemente a pesquisa científica foi totalmente negligenciada, só vindo a desenvolver-se, timidamente, em nosso século. Aos olhos do monarca português, o ensino não especificamente especializado parecia perigoso pois poderia alargar os horizontes dos jovens estudantes e dos futuros profissionais.<sup>204</sup>

No entanto, a autora considera que o caráter pragmático destes primeiros cursos não atingiu o objetivo de preparar quadros profissionais que atendessem as necessidades de desenvolvimento da nação. De modo diverso, a formação educacional privilegiou interesses de uma minoria abastada.

A respeito das influências intelectuais e filosóficas deste período inicial de criação de cursos superiores no Brasil, a propósito da vinda da Coroa portuguesa, Saviani destaca a influência de Silvestre Pinheiro Ferreira, filósofo e político português de destaque, que chegara em terras brasileiras no ano de 1808, permanecendo até 1821. Antes de chegar ao Brasil, Ferreira tivera importante atuação em Portugal como estadista. Ele definia-se como um liberal moderado e um intelectual eclético, e ainda em terra lusitana dedicara-se à conciliação do liberalismo político com um sistema filosófico-monárquico tradicional, evitando rupturas revolucionárias.<sup>205</sup>

Em termos filosóficos, a obra de Ferreira buscou conciliar o pensamento aristotélico, sem mediação da escolástica, ao empirismo, principalmente o de Locke. Durante sua estadia no Brasil, a partir de 1813, precisamente, ministrou aulas de filosofia no Real Colégio de São Joaquim, no Rio de Janeiro. Atribui-se a esta experiência uma das primeiras influências na formação das camadas conservadoras brasileiras, com um conteúdo marcado pelo ecletismo filosófico.

O ecletismo filosófico forneceu importantes fundamentos políticos para as articulações de conciliação, tanto no período de transição do Brasil colônia para a

---

<sup>204</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4. p. 368

<sup>205</sup> SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

independência – quando a questão central era a criação de estruturas jurídico-administrativas e a adoção do liberalismo sem rompimentos com a tradição –, quanto na metade do século XIX – diante de revoluções e agitações em diversas províncias que contestavam o poder central. Neste segundo momento:

[...] a conciliação entrou em cena explicitamente como estratégia política de disciplinamento e manutenção da ordem. Marco desse processo foi a Revolução Praieira, em 1848. Depois disso os liberais foram vencidos e aliciados pelos conservadores, impondo-se o mecanismo de conciliação que, assumida intencionalmente, se converte em orientação política dominante no Segundo Reinado ao longo da década de 1850. Ora, a base filosófica da política de conciliação pode ser identificada no ecletismo. Como vimos, as reflexões filosóficas associadas à prática docente e política de Silvestre Pinheiro Ferreira prepararam o advento formal dessa corrente filosófica que se estrutura das décadas de 1830 e 1840 e se torna dominante na década de 1850, encontrando, no sistema proposto por Victor Cousin, sua formulação mais acabada.<sup>206</sup>

Victor Cousin, famoso filósofo francês da primeira metade do século XIX, que chegou a ser ministro da Instrução Pública durante o reinado de Luiz Filipe (1830-1848), foi um destacado representante do ecletismo espiritual. O sistema filosófico deste autor foi adotado oficialmente pelo Colégio Pedro II, e, em decorrência, por muitas outras escolas de nível secundário e integrou os programas de cursos superiores.

Ainda segundo Saviani, outro elemento constante da educação no Brasil ao longo do século XIX foi a enorme distância entre propostas de instrução pública bastante ambiciosas e sofisticadas, elaboradas por parlamentares, e medidas práticas insuficientes. A maioria das propostas educacionais, elaboradas com grandes requintes – notadamente seguindo a última moda francesa – eram simplesmente descartadas e não colocadas em prática. Alguns exemplos podem ser encontrados por ocasião dos debates parlamentares da Assembleia Constituinte de 1823 e da reabertura do parlamento em 1826. No entanto, Saviani enfatiza que, a despeito de sua não concretização, é importante observar que ideias modernas em educação, como a educação pública e laica, especialmente sobre a influência de Condorcet, estavam presentes no debate político e intelectual da época.

De acordo com Cunha, a corrente científica do positivismo exerceu grande influência sobre o nascente ensino superior brasileiro, especialmente nas áreas de

---

<sup>206</sup> SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 118.

Medicina, Engenharia e nas disciplinas científicas. O Direito foi uma área pouco influenciada por esta corrente francesa, considerando-se que seus estudantes estavam ideologicamente mais próximos dos pensadores franceses ecléticos e espirituais, como também do idealismo alemão.

Esse processo aconteceu devido ao contato de estudantes brasileiros que, ao fazer seus estudos superiores na França, traziam consigo, ao retornarem, o pensamento positivista. Os defensores do positivismo no Brasil estiveram envolvidos nos debates acerca da criação de universidades no Brasil, posicionando-se de maneira contrária. Eles argumentavam que o sistema universitário tinha características retrógradas e que demandaria vultosos investimentos do governo central e traria pífias contribuições para o progresso da nação. Por outro lado, representantes do Partido Liberal adotaram a defesa das universidades como um instrumento com fins de melhor preparar a elite. Por influência dos positivistas, entre outros fatores, somente na República surgiram as primeiras universidades brasileiras.<sup>207</sup>

Neste momento, em que vários cursos superiores estavam surgindo no Brasil, é importante observar uma mudança em termos de grupos sociais ocorrida no século XIX. Em comparação ao período colonial, este século testemunhou o crescimento de uma camada social intermediária, particularmente em áreas urbanas. Este grupo estava relacionado a atividades como o artesanato, o pequeno comércio e ao exercício de cargos na burocracia. Segundo Romanelli, esta classe intermediária atraiu mais atenção por sua participação política do que propriamente por sua atividade produtiva. De suas fileiras saíam jornalistas, literatos e políticos, e muitos de seus membros alcançaram destaque nas agitações do período Regencial.<sup>208</sup>

Desprovidos de grandes propriedades, o caminho disponível para a ascensão social a esses indivíduos era a via educacional, que poderia granjear-lhes distinções e prestígio, e, até mesmo, a consolidação deste grupo como uma classe propriamente dita. Deste modo, seus membros passaram a pleitear vagas, especialmente no ensino superior, junto dos filhos das classes dominantes. Portanto, a diversificação social ocorrida durante o século XIX foi acompanhada por uma certa heterogeneização nas instituições educacionais.

---

<sup>207</sup> CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

<sup>208</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

Todavia, uma análise acerca do modo como esta classe média emergente e que buscava ascensão social via estudos superiores posicionava-se em relação à classe dominante pode fornecer uma chave de compreensão muito preciosa acerca de muitos desenvolvimentos da educação neste século e no subsequente. Nas palavras de Romanelli:

Essas relações são ainda relações de dependência. Uma vez que as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravidão e o trabalho físico era tido como degradante, não é de se estranhar que se considerasse o ócio como distintivo de classe. Não era a essas camadas que a classe média iria ligar-se, mas à camada superior, de quem iria depender para obter ocupações consideradas mais dignas, como as funções burocráticas, administrativas e intelectuais. [...] Se assim é, o ensino a que essa procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que “classificava”. Vemos assim que, embora já existissem duas camadas distintas frequentando escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a educação das elites rurais.<sup>209</sup>

Acerca das instituições de ensino criadas no Brasil após a vinda da família real em 1808, nota-se a permanência do cunho aristocrático por meio da priorização das instituições de ensino superior, mencionadas anteriormente nesta seção. Os outros níveis de ensino receberam muito pouca atenção por parte dos órgãos públicos.

Em relação ao ensino primário, por exemplo, é possível observar que no ano de 1826, foi promulgada a Lei de 15 de outubro de 1827, que regulava o estabelecimento das “Escolas de Primeiras Letras”. O texto aprovado foi muito mais modesto do que o sofisticado projeto de influência francesa, que fora discutido previamente. Apesar de modesta, esta lei também estava conectada às ideias modernas da época. Conforme Saviani:

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes, garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as

---

<sup>209</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. p. 37-38

noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia).<sup>210</sup>

Outra característica importante desta lei, que também estava relacionada ao espírito da época, foi a adoção do princípio do ensino mútuo. Criado pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, este método de ensino defendia a atuação de alunos mais avançados como assistentes dos professores em salas de aula bastante numerosas. No entanto, o ensino mútuo, ou lancasteriano, não contemplava princípios didáticos modernos, como também não enfatizava as atividades dos alunos. Este método procurava garantir um rígido controle disciplinar e ressaltava a memorização como princípio pedagógico. Este método

[...] baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados.<sup>211</sup>

Saviani observa que uma das mais importantes razões que levaram à adoção do método mútuo no Brasil não se referia a suas características propriamente pedagógicas, mas sim seu grande alcance em termos quantitativos, a um baixo custo de investimentos.

Werebe teceu considerações a respeito dos motivos que fundamentaram a escolha pelo método lancasteriano, ou mútuo:

Só mesmo o descaso com que o ensino primário era tratado e a falta de visão na busca de soluções para os problemas educacionais permitem entender a adoção, por tanto tempo, do método lancasteriano, nas escolas primárias brasileiras. [...] Este método foi logo abandonado pelas escolas europeias mercê de suas ineficácia. No

---

<sup>210</sup> SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 128

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 128

entanto, foi amplamente difundido no Brasil, durante quinze anos, a despeito dos péssimos resultados obtidos. Insistia-se, aqui, em acreditar na possibilidade de se resolver, com ele, de maneira fácil e econômica, um grave problema educacional. A persistência no erro denota o desinteresse e a incompetência com os responsáveis pela educação, no Império, cuidavam da educação popular.<sup>212</sup>

No entanto, por mais modesta que fosse a iniciativa educacional dessa lei relativa às escolas de primeiras letras, caso esta fosse implementada em todas as cidades e centros populacionais – segundo o projeto aprovado pelo Parlamento –, haveria ocorrido a instalação de um sistema de instrução pública nacional.

É possível acrescentar, em relação à precariedade do ensino primário, o perfil deplorável e as condições de trabalho calamitosas de grande parcela dos professores engajados nesta modalidade de ensino:

Os professores primários, escolhidos sem nenhum critério, leigos completamente sem preparo, eram pessimamente pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população e se afastavam do magistério, tão logo conseguiam um trabalho melhor. Os poucos que permaneciam eram tão maus e brutais que levaram a Câmara a sair uma vez, das alturas irreais em que vivia, para promulgar, em outubro de 1827, após longos debates em inúmeras sessões, a única lei que decretou no século, sobre o ensino primário, proibindo castigos corporais. Como tantas outras, esta lei não foi posta em prática.<sup>213</sup>

Werebe considera que se a instrução primária e secundária era extremamente precária, de modo geral, a sorte das meninas era ainda mais funesta. Não obstante a existência de debates entre os legisladores brasileiros acerca da educação feminina, esta questão permaneceu uma grande lacuna. As exceções foram relacionavam-se às filhas de famílias muito abastadas, que tinham acesso à alfabetização e a refinamentos dos modos, conforme padrões europeus.

O Ato Adicional de 1834 instituía um sistema dual de ensino ao atribuir às províncias a responsabilidade pelos níveis primário e secundário de ensino, enquanto o governo central mantinha o privilégio sobre as instituições de nível superior e sobre o Colégio Pedro II, de nível secundário, situado na corte. Por meio desta legislação, segundo Saviani, o “governo central desobrigou-se de cuidar de escolas primárias e

---

<sup>212</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4. p. 369-370

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 370

secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais”, legalizando “a omissão do poder central nessa matéria”<sup>214</sup>

O que se seguiu foi que as províncias criaram liceus em suas capitais, tentando agrupar aulas e cursos avulsos que existiam previamente. No entanto, a exiguidade de recursos impôs sérias limitações à constituição de uma rede de escolas. Conseqüentemente, a maioria das escolas de nível secundário ficara nas mãos de iniciativas de caráter privado, o que, por si, reafirmava o aspecto classista da escolarização. Adicionalmente, devido à enorme rejeição pelo trabalho manual, nestas instituições de nível secundário não foi priorizado nenhum tipo de formação técnica ou profissionalizante, ficando seus currículos direcionados exclusivamente à preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

O grande destaque desta modalidade de ensino foi concentrado no Colégio Pedro II, que foi a única instituição educacional de ensino médio oficial do Brasil e padrão de referência da área de humanidades e de estudos clássicos. Werebe pondera que, em termos comparativos, este notório colégio de fato ostentou um elevado padrão de qualidade em relação aos outros poucos colégios e liceus existentes à época, realçando o fato de que ilustres atores de grandes acontecimentos da nação haviam passado por suas salas de aula. Todavia, a ênfase em humanidades e em estudos clássicos não criou condições para o desenvolvimento de pesquisas científicas, as quais, segundo esta autora, poderiam contribuir para a superação de graves problemas nacionais à época.

Instituição aristocrática, destinada a oferecer uma cultura básica necessária às elites dirigentes, o Colégio Pedro II foi objeto de atenções especiais, na sua organização e orientação. Os alunos eram agrupados em classes pouco numerosas, com trinta a trinta e cinco em cada uma delas; os professores eram nomeados pelo Imperador; a inspeção era regular e cuidadosa (o próprio Imperador visitou o Colégio inúmeras vezes). Procurou-se assegurar, nesta instituição, ao lado de uma formação intelectual acentuadamente literária, uma formação religiosa e cívica.<sup>215</sup>

Os cursos de Medicina, Engenharia, e principalmente as faculdades de Direito, deste modo, eram a razão de ser das escolas de nível secundário, que adquiriram um

---

<sup>214</sup> SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 129

<sup>215</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4. p. 372

caráter essencialmente propedêutico, como meros cursinhos preparatórios, sem terem uma finalidade em si mesmas. As escolas de nível primário foram praticamente abandonadas. A educação elementar era adquirida, de modo geral, por meio de preceptores, que atuavam nas próprias casas das famílias abastadas. A preceptora alemã, Ina von Binzer, citada neste estudo, foi um exemplo deste tipo de educação.

A respeito do papel do ensino superior no Brasil e dos indivíduos que nele se graduavam, gostaríamos de citar dois excertos para então articular nossas reflexões em seguida. Cunha menciona o conceito dos *mandarins* chineses, utilizado por Pang e Seckinger, que refere-se ao:

[...] recrutamento e a formação de agentes políticos controlados centralmente pelo Estado, e com a função de unificar o país e forjar uma ideologia de unidade nacional capaz de justificar a continuidade dos sistemas social, econômico e político existentes à época do império. As escolas superiores, principalmente as de direito, nas quais estavam matriculados, ao fim do império, mais da metade dos alunos, desempenhavam um papel central no recrutamento e na formação dos 'mandarins'<sup>216</sup>

E Carvalho, apesar de discordar de Cunha em relação ao emprego do conceito dos *mandarins* à elite letrada brasileira, escreveu:

Elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial foi a educação superior. E isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia, em consequência, um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a independência, na universidade de Coimbra e, após a independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes de várias capitâneas e províncias e inculcia neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil.<sup>217</sup>

<sup>216</sup> CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980. p. 18

<sup>217</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996. p. 55

Nestes dois excertos há elementos relevantes. Primeiramente o caráter elitista da formação superior – "a ilha dos letrados" – e sua função ideológica unificadora e homogeneizadora, atrelada à permanência da organização social do Império. Em segundo lugar, que consiste na predominância da formação em Direito no processo de homogeneização e treinamento da elite brasileira para assumir os cargos governantes. Para ilustrar essa proeminência do Direito, podemos atentar para o fato de que no ano de 1864 os dois cursos de Direito – em São Paulo e em Recife – contavam com 826 alunos matriculados, enquanto em Medicina havia 154 e em Engenharia havia 263 matriculados (para este último estamos levando em consideração os cursos da Escola Central e da Escola Militar e de Aplicação).<sup>218</sup>

Antes de adentrar propriamente nas características que referem-se à formação em Direito, é importante observar os baixíssimos níveis de instrução da população – ou seja, dos indivíduos pertencentes ao *mar de analfabetos*. Conforme dados apresentados por Carvalho, os índices de analfabetismo no ano de 1870 alcançavam 99,9% entre os escravos. Este autor acrescenta que:

O número de alunos matriculados em escolas primárias e secundárias era também muito baixo. De acordo com o Censo de 1872, somente 16,85% da população entre seis e 15 anos frequentava a escola. E havia menos de 12.000 alunos matriculados nas escolas secundárias numa população livre de 8.490.910 habitantes. Os dados de ocupação fornecidos pelo Censo de 1872 permitem calcular o número de pessoas com educação superior no país em torno de 8.000. No que se refere à educação, não há dúvida de que a elite política não podia ser menos representativa da população em geral.<sup>219</sup>

Complementando estes dados, Werebe elabora uma síntese a respeito do descaso atribuído à instrução primária e popular:

Assim, na prática, muito pouco se fez pelo ensino popular, tanto nos anos que precederam, como nos anos que sucederam a Independência. Contrastando com a enorme massa analfabeta, havia apenas um pequeno grupo de profissionais que exerciam, bem ou mal, os seus ofícios e, um outro saído principalmente da classe latifundiária, cujos diplomas serviam tão somente para satisfazer vaidades gratuitas,

<sup>218</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

<sup>219</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996. p. 70

quando não para atingir altos postos legislativos e administrativos, úteis na defesa dos interesses que representavam.<sup>220</sup>

Considerando-se que a os cursos de Direito alcançaram proeminência da formação da elite, é pertinente observar que na primeira metade do século XIX a formação jurídica acontecia prioritariamente na Universidade de Coimbra, e, durante a segunda metade daquele século, passou a se concentrar no Brasil, em dois cursos de Direito criados em 1827, um em São Paulo e outro em Olinda, considerando que este último foi transferido para Recife em 1854. A respeito da predominância e do papel exercido pela formação em Direito, Carvalho afirma que:

O Brasil dispunha, ao tornar-se independente, de uma elite ideologicamente homogênea devido à formação jurídica em Portugal, a seu treinamento no funcionalismo público e ao isolamento ideológico em relação a doutrinas revolucionárias. Essa elite se reproduzia em condições muito semelhantes após a Independência, ao concentrar a formação de seus futuros membros em duas escolas de Direito, ao fazê-los passar pela magistratura, ao circulá-los por vários cargos políticos e por várias províncias.<sup>221</sup>

Sobre a importante função exercida pelos letrados – com destaque para os egressos das faculdades de Direito – na formação dos quadros administrativos e políticos na sociedade brasileira do século XIX, escreve Romanelli:

O papel, portanto, que os letrados passaram a desempenhar na nova ordem política foi de indiscutível relevância, uma vez que foram eles que, em sua maioria, ocuparam os cargos administrativos e políticos. A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. A escola, representada sobretudo pelas novas faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em S. Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 – passou a desempenhar o papel o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império.<sup>222</sup>

<sup>220</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4. p. 369

<sup>221</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996. p. 34.

<sup>222</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. p. 39

A respeito do Direito no Brasil imperial, encontramos em Adorno<sup>223</sup> uma vasta contribuição, em seu estudo *Os Aprendizes do Poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Este autor analisa, por meio de um estudo de caso, a Faculdade de Direito de São Paulo entre os anos de 1827 e 1883. Adorno observa que a criação dos cursos de Direito no Brasil teve por base ideológica a mentalidade liberal dos grupos da elite que se articularam no movimento de independência em 1822, que defendiam o liberalismo e individualismo econômico à revelia de princípios democráticos e igualitários. A consolidação do Estado brasileiro teve como elemento de suma importância o controle burocrático, realizado por meio de um sólido corpo de magistrados e políticos originários da formação jurídica. As Academias de Direito proporcionavam a formação política do bacharel. "Via de regra os cargos do judiciário (juizes e carreiras afins à magistratura), no executivo (delegados de polícia, presidentes e secretários provinciais, ministros e conselheiros de Estado) e no legislativo foram ocupados por bacharéis."<sup>224</sup>

O bacharel em Direito é, portanto, considerado o principal intelectual da sociedade brasileira do século XIX. Por este motivo, a partir deste ponto buscaremos entender duas questões em mais detalhes. Estas questões são a) quem era este intelectual e b) como acontecia a sua formação. Provenientes de famílias abastadas, os ingressantes das faculdades de Direito percorriam uma trajetória relativamente semelhante. Durante a infância iniciavam seus estudos com um tutor particular, e em seguida iam para liceus, seminários ou para o prestigiado Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Em seguida vinha a formação superior, que em geral era realizada na Europa ou nos cursos superiores brasileiros, com destaque, como afirmamos previamente, para as duas faculdades de Direito.<sup>225</sup>

Em relação ao ingresso dos alunos nesses estes cursos, Carvalho destaca o forte caráter elitista e excludente deste processo:

De modo geral, os alunos das escolas de direito provinham de famílias de recursos. As duas escolas cobravam taxas de matrícula (que no

---

<sup>223</sup> ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

<sup>224</sup> Ibid. p.78

<sup>225</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

primeiro ano de funcionamento foi de 51\$200 réis). Além disso, os alunos que não eram de São Paulo ou do Recife tinham que se deslocar para essas cidades e manter-se lá por cinco anos. Muitos, para garantir a admissão, faziam cursos preparatórios ou pagavam repetidores particulares. Estes custos eram obstáculos sérios para alunos pobres, embora alguns deles conseguissem passar pelo peneiramento. Menciona-se, por exemplo, a presença de estudantes de cor já nos primeiros anos da Escola de São Paulo, aos quais, por sinal, um dos professores se recusava a cumprimentar alegando que negro não podia ser doutor.<sup>226</sup>

Carvalho afirma que os cursos brasileiros, embora elaborados de maneira bastante semelhante ao seu predecessor português, esboçaram algumas mudanças, devido às necessidades locais, tais como a inclusão de disciplinas de direito mercantil, marítimo e de economia política ao invés do direito românico, como também a preocupação de formar, além de juristas, advogados, deputados, senadores, diplomatas e altos funcionários públicos. A carreira política aparece como uma extensão da formação em Direito.

No parágrafo anterior listamos duas características sobremaneira importantes dos cursos de Direito, as quais referem-se às disciplinas que compõem seu currículo, em suas semelhanças e divergências em relação ao curso de Direito da Universidade de Coimbra, e também a estreita ligação da formação jurídica com a vida pública no Império. A seguir vamos olhar para estes dois aspectos mais detidamente. Gostaríamos então de mostrar a grade curricular dos dois cursos de Direito, estabelecida em 1827, com duração de cinco anos:

*1º ano:* direito natural, direito público, análise da Constituição do Império, direito das gentes, diplomacia;

*2º ano:* o mesmo do 1º ano, mais direito público eclesiástico;

*3º ano:* direito pátrio e civil, direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal;

*4º ano:* continuação do direito pátrio civil, direito mercantil e marítimo;

*5º ano:* economia política, teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.<sup>227</sup>

---

<sup>226</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996. p. 64-65

<sup>227</sup> CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980. p. 113.

A partir de 1854, os dois cursos de Direito passaram a denominados Faculdades de Direito – até então conforme a nomenclatura utilizada, eram chamados *curros superiores* –, e a grade curricular sofreu algumas modificações, que podem ser observadas a seguir:

*1º ano:* direito natural, direito público e universal, análise da Constituição do Império, institutos de direito romano;

*2º ano:* direito natural, direito público universal, análise da Constituição do Império, direito das gentes, diplomacia, direito eclesiástico;

*3º ano:* direito civil pátrio com análise e comparação do direito romano, direito criminal incluindo o militar;

*4º ano:* direito civil e pátrio com análise e comparação do direito romano, direito marítimo, direito comercial;

*5º ano:* hermenêutica jurídica, processo civil e criminal, incluindo o militar, prática forense, economia política, direito administrativo.<sup>228</sup>

A organização dos cursos em nove cadeiras seguia a mesma estrutura da Universidade de Coimbra e tinha por objetivo modernizar o país, recém-saído dos laços metropolitanos. Porém, este currículo se tornava ambíguo por trazer conteúdos arcaicos. Os arcaísmos estavam presentes na disciplina de "direito público eclesiástico", que faziam referência à Igreja e ao Estado, e a modernidade estava presente na disciplina de "economia política", na qual os alunos estudavam autores como Smith, Malthus, Ricardo.

Uma forte influência teórica presente em quase todas as disciplinas era o jus-naturalismo, que aparece neste contexto relacionado a valores individualistas, racionalistas e contratuais. Por outro lado, estabeleceu-se no curso de Direito de São Paulo uma tradição de ecletismo filosófico, que se propunha a conciliar correntes de pensamento por vezes opostas. Mesmo o jus-naturalismo era por vezes apresentado em sua forma teológica e, por outras, em sua versão racionalista, e até mesmo seus desdobramentos em diversas nuances. Dentre as consequências deste ecletismo encontramos características de uma formação *ornamental*, como podemos observar a seguir:

A prática de conciliar tendências filosóficas antagônicas e de harmonizar idéias jurídicas de distintas filiações ontológicas e gnosiológicas, minimizou os pressupostos críticos da atividade didático-pedagógica, e,

<sup>228</sup> CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980. p. 113-114

em contrapartida, fez sobressair seu lado reverso: uma formação puramente ornamental, nutrida, em parte, da exposição quase literal dos doutrinadores do Direito e de comentários dos códigos, sem qualquer efeito construtivo e modificador de comportamento.<sup>229</sup>

Após estas considerações referentes ao currículo, gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito das aulas. Estas eram baseadas na leitura de compêndios, os quais costumavam ser bastante vagos e sem sistematização. Entre os membros do corpo docente encontravam-se poucos juriconsultos e muitos homens públicos de grande destaque, que priorizavam suas atividades fora do curso de Direito. Como consequência, era frequente a ocorrência de absenteísmo e desinteresse por parte dos lentes.

Após passarmos por algumas questões de currículo e de sala de aula, e nos colocando a caminho das ligações do curso jurídico com a política, abordaremos uma das afirmações mais provocadoras do estudo de Adorno, segundo a qual o aprendizado profissional do bacharel em Direito não ocorria por meio das atividades didático-pedagógicas. O bacharel formado em São Paulo encontrava suporte para sua profissionalização no ambiente extracurricular, principalmente por meio de atividades como o autodidatismo, a participação nas associações acadêmicas e na imprensa.

O excerto a seguir aborda a posição do curso de Direito de São Paulo em relação ao ensino dos conhecimentos jurídicos:

[...] a Academia de São Paulo não constituía *locus* privilegiado da produção da ciência jurídica, o que permite pensar que a articulação entre a produção de bens materiais e idéias jurídicas não passava, necessariamente, pela mediação do processo de ensino-aprendizagem. Em uma sociedade em que os fundamentos materiais da produção repousavam na exploração produtiva do trabalho escravo e o exercício da representação política se sustentava na organização de um Estado de bases reconhecidamente patrimoniais, a produção de conhecimentos tinha antes o efeito de qualificar o lugar ocupado pelos seus produtores mediante a atribuição de status.<sup>230</sup>

Destarte, não sendo as atividades curriculares o centro da formação dos bacharéis, e sim o ambiente cultural da cidade de São Paulo, podemos observar que, se por um lado a Academia de Direito de São Paulo teve em seu quadro docente poucos juriconsultos que alcançaram distinção, por outro muitos de seus bacharéis formados

<sup>229</sup> ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 102-103

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 134

tornaram-se personalidades de grande destaque na vida pública, que atuaram na política, na administração, no jornalismo e na literatura.

Alguns aspectos curriculares corroboram com a tese no esvaziamento do ensino do conteúdo propriamente jurídico, como podemos observar a seguir:

[...] o currículo aprovado em 1827, visivelmente, desprezava, não praticamente a Prática Forense, mas o ensino do Direito Processual, restrito às aulas de natureza teórica, que mais o discutiam como mera técnica de atuação processual do que como pressuposto metodológico de organização do próprio Estado.<sup>231</sup>

Em consequência, podemos concluir que, segundo Adorno, este modelo de formação atendia criteriosamente às necessidades de composição de uma inteligência política governante para o país.

[...] a cultura jurídica no Império produziu um tipo específico de intelectual: politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo; e habilmente convencido senão da legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada.<sup>232</sup>

Neste processo citado acima, concordamos com Adorno quando ele afirma que, em termos ideológicos, a Academia de Direito cumpriu seu papel de não ensinar a cultura jurídica. Os bacharéis adquiriam, portanto, sua formação profissional por meio da participação na efervescente imprensa acadêmica, além do envolvimento nas associações acadêmicas e em estudos individuais. Estas atividades extracurriculares traziam a marca da dispersão intelectual. Este projeto formativo ia ao encontro também da necessidade de homogeneização das elites, citadas previamente neste capítulo:

Muito mais do que uma simples escola de transmissão de ciência, a Academia de Direito de São Paulo foi uma verdadeira escola de costumes. Humanizou o embrutecido estudante proveniente do campo; civilizou os hábitos enraizados num passado imediatamente colonial; disciplinou o pensamento no sentido de permitir pensar a coisa política como atividade dirigida por critérios intelectuais; enfim,

<sup>231</sup> BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Lumens Juris Ltda, 1998. p. 31

<sup>232</sup> ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 91

moralizou o universo da política ao formar um *intelligentzia* capaz de se por à frente dos negócios públicos e de ocupar os principais postos diretivos do Estado.<sup>233</sup>

A pesquisadora Elizabete Xavier,<sup>234</sup> em um estudo por meio do qual analisou as concepções e as práticas educacionais brasileiras por meio da investigação da produção literária nacional entre os anos de 1840 a 1920, destaca o fenômeno da doutomania, expressão criada pelo autor literário Lima Barreto. A doutomania, apesar de ter surgido durante o período colonial, ganhou maior importância no Império e consistia na busca de distinção e prestígio social granjeada pelo título acadêmico. A pesquisadora considera que "A carreira das leis parecia, à maioria, mais vantajosa, por exigir menor abnegação e maiores resultados materiais".<sup>235</sup> Após a formação superior, a carreira política aparecia como um grande atrativo, apesar de que a carreira da advocacia também se constituía como uma opção vantajosa.

Neste ponto, é fundamental também considerar o valioso relato da viajante estrangeira, a preceptora alemã Ina von Binzer,<sup>236</sup> que esteve no Brasil lecionando para filhos de fazendeiros nas províncias de São Paulo e Rio de Janeiro durante os anos de 1881 a 1883. Em suas correspondências ela tece considerações a respeito da doutomania, admirada com o fato de que nem sempre os intitulados doutores possuíam os respectivos estudos acadêmicos. Ao descrever o proprietário da primeira fazenda em que trabalhou, Binzer escreveu:

O Dr. Rameiro veio buscar-me. Não sei porque o chamam de "doutor" e duvido muito que ele próprio saiba encontrar a razão deste tratamento. A única explicação verossímil é a de que todo brasileiro bem colocado na vida já nasce com direito a esse título, e por um lado pareceria uma falta de modéstia; e por outro seria estúpido que eles o fossem conquistar à custa de estudos tão difíceis quanto desnecessários.<sup>237</sup>

<sup>233</sup> ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 155

<sup>234</sup> XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. *A educação da sociedade brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840 - 1920)*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2002.

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>236</sup> BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

<sup>237</sup> *Ibid.*, p. 18

E, num outro momento, mencionando outro fazendeiro para quem trabalhou: "O Dr. Costa (*Doktor*, naturalmente) [...]"<sup>238</sup>

Aproveitando a observação da professora alemã segundo a qual, de acordo com seu julgamento, tais estudos seriam "desnecessários", ou seja, não tinham utilidade no cotidiano dos homens da elite brasileira, gostaríamos voltar nosso foco para o tipo de estudos aos quais esses homens tinham acesso. Os "doutores" em geral, e especificamente os bacharéis em Direito, não recebiam uma formação vinculada às necessidades materiais da sociedade brasileira, tanto no campo como nas cidades. O arcabouço cultural dos doutores apresentava um caráter mais decorativo e ilustrativo do que aplicado, considerando-se que sua formação humanística e clássica era voltada para atribuir-lhes distinção social e colocá-los num patamar superior ao resto da população. Os discursos realizados por estes doutores caracterizavam-se pelo vazio conceitual e o distanciamento da realidade, que era mascarado pelo uso em larga escala da retórica.<sup>239</sup>

Entretanto, é importante ponderar que, se por um lado estes estudos, realizados principalmente nas faculdades de Direito, foram considerados "desnecessários" pela professora alemã, por estarem desvinculados da produção material daquela sociedade, por outro lado, a aquisição destes bens culturais por parte da elite era parte constituinte daquele arranjo social, no qual a aristocracia branca distinguia-se do resto da população por meio da ilustração.<sup>240</sup>

Joaquim Nabuco, grande político, diplomata e pensador brasileiro que iniciou seus estudos de ciências jurídicas na Faculdade de Direito de São Paulo em 1866 e diplomou-se bacharel em 1870 na Faculdade de Direito de Recife,<sup>241</sup> legou-nos um relato por meio de sua obra *Minha Formação* sobre sua trajetória intelectual e profissional, na qual podemos observar alguns elementos que compunham a atmosfera

---

<sup>238</sup> BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 93

<sup>239</sup> XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. *A educação da sociedade brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840 - 1920)*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2002.

<sup>240</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

<sup>241</sup> <http://www.fundaj.gov.br/docs/nabuco/jn.html>. Acesso em 12 de julho de 2013.

da Academia. Ele escreve que se sentiu *arreatado* por uma efervescência de novas ideias:

As minhas idéias eram, entretanto, uma mistura e uma confusão; havia de tudo em meu espírito. Ávido de impressões novas, fazendo os meus primeiros conhecimentos com os grandes autores, com os livros de prestígio, com idéias livres, tudo o que era brilhante, original, harmonioso, me seduzia e arrebatava por igual. Era o deslumbramento das descobertas contínuas, a eflorescência do espírito: todos os seus galhos cobriam-se espontaneamente de rosas efêmeras.<sup>242</sup>

E mais adiante, "Posso dizer que não tinha idéia alguma, porque tinha todas."<sup>243</sup>

Estes excertos citados acima nos sugerem uma cultura erudita, marcada pela dispersão intelectual, mas não acadêmica, visto que as Academias de Direito formavam grandes juristas, porém não os retinham.<sup>244</sup>

Em outra obra de Joaquim Nabuco, intitulada *Um Estadista no Império*,<sup>245</sup> este autor faz uma biografia de seu pai, Nabuco de Araújo, grande homem público do império, que graduou-se como bacharel na Academia de Direito de Olinda, iniciando seus estudos em 1831. Ele afirma que não formou-se para sua profissão na Academia, mas sim que aprendeu a cultura jurídica por si mesmo, na prática da magistratura, da advocacia e da função legislativa, como podemos observar no seguinte excerto:

A erudição jurídica de Nabuco foi a assimilação de longos anos, naquelas três carreiras, a suma de sua experiência; ele nunca fez estudos sistemáticos ou gerais de direito, não esquadrinhou o direito como ciência; viveu o direito, se se pode assim dizer, como juiz, advogado, como legislador, como ministro.<sup>246</sup>

Joaquim Nabuco também aponta para a íntima ligação entre o grau de bacharel e a carreira política. Durante os estudos de seu pai, afirma ele: "Já então as faculdades de direito eram as antessalas da Câmara."<sup>247</sup> Em seguida, ele estabelece uma comparação

---

<sup>242</sup> NABUCO, Joaquim. *Minha Formação*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004. p. 19

<sup>243</sup> *Ibid.*, p.19

<sup>244</sup> LOPES, José Reinaldo de Lima. *O direito na história: lições introdutórias*. São Paulo: Ed. Max Limonad, 2000.

<sup>245</sup> NABUCO, Joaquim. *Um estadista no Império*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1975.

<sup>246</sup> *Ibid.*, p. 51

<sup>247</sup> *Ibid.*, p. 52

entre os cursos superiores ingleses e brasileiros em relação à participação política. Enquanto em Oxford as discussões de estudantes em associações acadêmicas tinham uma grande influência na tomada de decisões no parlamento daquele país, os estudantes de Olinda, que não tinham este “simulacro de parlamento”<sup>248</sup>, exercitavam-se na política por meio da do envolvimento na imprensa acadêmica.

As referências que fizemos ao longo deste capítulo, como, por exemplo, a doutomania, o caráter livresco e humanista da cultura escolar de nível superior e a proeminência dos Cursos de Direito conduzem-nos a um questionamento: quem eram os membros que constituíam a elite jurídico-política da época?

Um argumento que se propõe a responder este questionamento encontra-se na obra intitulada *Literatura e Direito: uma outra leitura do mundo das leis*, de Eliane Junqueira,<sup>249</sup> que analisa uma série de textos literários em busca de conceitos relativos ao Direito e à cultura jurídica. O autor do prefácio, Nilo Batista, após enaltecer o trabalho de Junqueira, aponta alguns pontos nos quais discorda da autora. Uma das divergências de Batista é direcionada à indagação da autora, que se pergunta por que os autores literários teriam ignorado a *elite político-jurídica* privilegiando a representação dos advogados frustrados e aéticos. A este respeito, este autor inicia sua argumentação questionando o próprio conceito de elite jurídico-política. Recusando idealizações, ele pontua que:

Hesitações vocacionais, ascensão pelo parentesco, habilidades chicanísticas, inapetência intelectual e algum tédio vitae não são características, na conjuntura examinada, do advogado "frustrado", mas sim do vitorioso, do que pode ser incluído na elite jurídica por servir às elites sociais e políticas.<sup>250</sup>

---

<sup>248</sup> NABUCO, Joaquim. *Um estadista no Império*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1975. p. 52

<sup>249</sup> JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Literatura e direito: uma outra leitura do mundo das leis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1998.

<sup>250</sup> BATISTA, Nilo. Prefácio. In: JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Literatura e direito: uma outra leitura do mundo das leis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1998. p. 13

### 2.1.1. Considerações sobre a entrada de teorias europeias no Brasil

Neste item discutimos questões relacionadas ao influxo de teorias sociais e filosóficas trazidas ao Brasil em fins do século XVIII e ao longo do século XIX, especialmente por via de instituições educacionais. Cruz Costa, por meio do ensaio *O pensamento brasileiro sob o Império*, discute esta problemática, ressaltando as alterações sofridas por estas correntes culturais ao se fixarem em nossas terras. O autor explicita seu posicionamento no início de seu estudo:

Se é certo, pois, que a nossa história intelectual tem sido, em grande parte, um tecido de vicissitudes da importação de ideias, de doutrinas, sobretudo de origem europeia, não menos certo é que essas ideias e doutrinas aqui se deformaram ou conformaram às condições de um novo meio. As novas formas de vida que a civilização e a cultura europeia produziram não se têm revelado [...] apenas conservadoras de um legado tradicional nascido em um clima estranho, mas até certo ponto criadoras. É aí que mister se faz nossa originalidade.<sup>251</sup>

Cruz Costa argumenta, inicialmente, que no princípio do século XIX, aconteceu uma grande entrada de ideias francesas, principalmente relacionadas ao ecletismo filosófico de Victor Cousin, mencionado anteriormente nesta seção. Esta corrente filosófica exerceu grande influência sobre o pensamento brasileiro, exercendo um papel importante em articulação com os desenvolvimentos políticos nacionais ao longo do século XIX:

O ecletismo foi, assim, no Brasil, mais que o positivismo, a filosofia que mais extensas e profundas raízes encontrou na alma brasileira e, ainda no fim do Império, ele tinha vigência, se não tem até hoje... O sucesso do ecletismo – fusão sem método e sem crítica, como dele disse Eisler – consistiu no fato de, a partir de 1830, haver representado num momento de crise das velhas correntes filosóficas e políticas, uma direção conciliadora de opiniões. O ecletismo propunha a todos um tratado de paz. Esta *solução* filosófica teve, naturalmente, consequências políticas muito importantes e, no nosso meio, correspondeu a uma exigência do agitado período histórico que vai da abdicação de D. Pedro I à maioria. Convinha aos interesses dos políticos moderados que afirmavam com Evaristo da Veiga: “*Nada de excessos. Queremos a constituição. Não queremos a revolução*”. Correspondia à moda da época. O ecletismo, na sua ambiguidade, apresentava uma solução para a classe que detinha o poder, para os *ideais* da nossa *achinelada aristocracia*, como dizia Inhomirim... Em

---

<sup>251</sup> CRUZ COSTA, João. O pensamento brasileiro sob o Império. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II, Livro 3. p. 324.

1850 o Império conseguira subsistir na América e estabilizar-se com uma pacífica monarquia burguesa no estilo Luís Filipe. O ecletismo calhava bem a este estilo.<sup>252</sup>

Este autor menciona a seguir a forte presença, desde o período colonial, das correntes de pensamento católicas, notadamente pela via jesuítica. Destacando que estes missionários inicialmente direcionaram sua obra educacional aos nativos da terra, Cruz Costa enfatiza a mudança de foco dos índios para os grupos que compunham as elites locais no decorrer da colonização. No início do século XIX as elites, influenciadas pelos princípios de Voltaire, vivenciavam os valores religiosos somente de forma exterior e ritualística.

No âmbito das instituições de ensino superior, dentre as quais imperavam a formação em Direito, Carvalho argumenta que a formação coimbrã, predominante na formação dos quadros governantes brasileiros até a metade do século XIX, devido a questões históricas do desenvolvimento de Portugal, manteve-se quase em sua totalidade impermeável aos desenvolvimentos científicos do iluminismo europeu, notadamente às correntes teóricas revolucionárias francesas. Consequentemente, esta característica universitária lusitana afastou as influências de teorias francesas radicais, consideradas potencialmente perigosas sob a perspectiva das elites agrárias brasileiras do Império, e consolidou o conservadorismo político. As ideias revolucionárias francesas que adentraram o Brasil em fins do século XVIII e início do XIX eram trazidas, em muitos casos, por estudantes que cursavam medicina na França ou na Inglaterra, por religiosos e por maçons.<sup>253</sup>

Mesmo na segunda metade do século XIX, ocasião em que a formação em Direito passou a ocorrer majoritariamente nas faculdades desta área do conhecimento situadas em solo nacional, o conservadorismo político permaneceu. Carvalho expõe de maneira exemplar a função ideológica exercida por este modelo de formação intelectual na conciliação de questões contraditórias de pontos de vista políticos e econômicos:

O isolamento a que estavam submetidos os alunos de Coimbra foi quebrado nas escolas de direito brasileiras. Mas as idéias radicais continuam ausentes nos compêndios adotados. Desenvolveu-se uma orientação mais pragmática e eclética sob a influência de Benthan e

---

<sup>252</sup> CRUZ COSTA, João. O pensamento brasileiro sob o Império. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II, Livro 3. p. 327.

<sup>253</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

Victor Cousin, este último talvez o autor de maior influência intelectual sobre a elite brasileira até 1870. Segundo observa Mercadante, o compromisso e a adaptação foram a característica básica da elite política e intelectual, refletindo a situação do país em que um governo constitucional e uma constituição liberal tinham de coexistir com oligarquias rurais e com o trabalho escravo.<sup>254</sup>

Tanto Cruz Costa quanto Carvalho argumentam que a partir de 1870 aconteceram mudanças no pensamento brasileiro, especialmente devido à profusão de novas teorias europeias, tais como o positivismo, o evolucionismo e, em menor grau, o materialismo. No último quartel do século XIX, a entrada destas novas doutrinas sociais e ideológicas – *pari passu* com o processo de desagregação do trabalho escravo e com uma lenta dinamização da economia –, culminou em abalos na homogeneidade da configuração das elites brasileiras.

Neste período, o aumento de profissionais em centros urbanos crescentes criou um terreno fértil para a propagação de novas teorias científicas, dentre as quais predominou o positivismo. O pragmatismo das novas ideias era mais adaptado às ocupações buscadas pelos membros de uma burguesia, ainda pequena, mas em desenvolvimento no final do século XIX. Cruz Costa faz referência a este movimento explorando relações entre questões de ordem ideológica e material:

O Império, ao nascer, criara duas Faculdades de Direito, a de Olinda e a de São Paulo, verdadeiros viveiros de políticos do regime imperial. Ali estudavam, principalmente, os filhos dos grandes proprietários de terra e de escravaria. Na terceira metade do século XIX, nessas escolas começaram a ingressar também os filhos da incipiente burguesia urbana. Esses, porém, procuravam de preferência as escolas profissionais, as faculdades de Medicina, a escola Central e a Militar, sobretudo esta última. [...] É dessa burguesia formada de militares, de médicos e de engenheiros – mais próxima das ciências positivas em virtude da prática de suas profissões – que surgirá o movimento positivista, ao qual aderiram também os que já não mais se encantavam com o ecletismo espiritualista vigente no Segundo Império.<sup>255</sup>

Com o objetivo de concluir este capítulo, expomos a seguir uma síntese da situação da educação no Brasil ao final do Império:

<sup>254</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996. p. 76.

<sup>255</sup> CRUZ COSTA, João. O pensamento brasileiro sob o Império. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II, Livro 3. p. 331.

Resumindo, podemos dizer que a República veio encontrar o país, no terreno educacional, com uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária frequentada exclusivamente por filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação; um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos, e ainda – talvez esta seja a pior das heranças recebidas – com o desvirtuamento do espírito da educação, em todos os graus de ensino. A República não teve de enfrentar uma simples deficiência quantitativa mas – o que era mais grave e mais difícil de ser modificado – uma deficiência qualitativa. Em todos os níveis de nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica e que somente conseguiu fazer de alguns, indivíduos alfabetizados, de poucos, conhecedores de latim e grego, e, de pouquíssimos, “doutores”.<sup>256</sup>

---

<sup>256</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4. p. 382-383

### 3. A educação na obra de Dostoiévski

Para iniciar este capítulo, consideramos ser de grande importância a exposição de elementos relacionados à vida e obra de Dostoiévski, cuja novela *Memórias do Subsolo* e romance *Os Irmãos Karamázovi* foram utilizados como fontes em nosso presente estudo em História da Educação. O levantamento apresentado a seguir, a despeito de sua brevidade e de seu caráter sintético, traz elementos que nos possibilitam entender melhor sua obras, a relação destas com o contexto histórico na qual foram criadas e ao qual procuram representar.

#### 3.1. Fiódor Mikhailóvitch Dostoiévski

Fiódor Mikhailóvitch Dostoiévski nasceu no dia 30 de outubro de 1821 em Moscou, 18 anos antes que Machado de Assis. Seu pai estudara medicina e, por meio de seu trabalho, ascendeu nas graduações serviço público civil, alcançando, desta maneira, o enobrecimento hereditário. Os nobres que ascendiam por estas vias costumavam morar em centros urbanos, e desfrutavam de condições muito mais modestas do que os nobres mais abastados, normalmente situados em grandes propriedades rurais, sendo considerados uma nobreza de segunda classe em comparação a estes últimos. É importante acrescentar que, embora a profissão da medicina fosse bastante digna, esta recebia salários modestos.<sup>257</sup>

Acerca do contexto social familiar deste autor, Frank estabelece comparações interessantes com outros notórios escritores contemporâneos de Dostoiévski, destacando possíveis implicações destes elementos de contexto em sua produção literária:

Entre os grandes escritores russos da primeira metade do século XIX – Púchkin, Liérmontov, Gógol, Herzen, Turguéniev, Tolstói, Nekrássov – Dostoiévski foi o único que não nasceu de uma família da pequena nobreza rural. Este fato é importante porque influenciou a maneira como o próprio Dostoiévski avaliou sua posição na literatura. Comparando-se com seu grande rival, Tolstói, como fez muitas vezes no final de sua vida, Dostoiévski declarou que a obra literária de Tolstói não era a de um romancista, mas de um “historiador”. No seu entender, ele descreveu a vida “tranquila, estável e imutável das grandes famílias dos grandes proprietários dos estratos superiores de Moscou.” Esse tipo de vida, marcado por tradições culturais

<sup>257</sup> FRANK, Joseph. *Dostoiévski: As sementes da revolta, 1821 a 1849*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

longamente arraigadas e normas morais e sociais estabelecidas, tonava-se exclusivo de uma pequena “minoría” dos russos do século XIX. A grande maioria viva em meio à confusão e ao caos moral de uma ordem social em permanente movimento, caracterizada pela incessante destruição de todas as tradições do passado. Dostoiévski via em seu próprio trabalho uma tentativa de lutar contra o caos da vida de seu tempo, enquanto *Infância, Adolescência, Juventude e Guerra e Paz* (eram estes os livros que ele tinha em mente) eram zelosas tentativas de guardar num relicário, para a contemplação da posteridade, a beleza de uma vida aristocrática fadada à extinção.<sup>258</sup>

Em termos educacionais, o pai e a mãe deste escritor eram bastante rígidos e exigentes. As primeiras letras foram aprendidas no próprio lar, diretamente com os progenitores. Aos doze anos, ele frequentou aulas na residência de uma professora de origem francesa, e no ano seguinte foi enviado para o Liceu Tchernak para meninos nobres. Por ordem paterna, iniciou seus estudos de engenharia militar em São Petersburgo. Após a conclusão deste curso – que provocava-lhe grande aversão –, em 1843, resolveu dedicar-se à carreira literária, na mesma cidade. No ano seguinte, escreveu seu primeiro romance, *Pobre Gente*, que recebeu críticas positivas dos círculos literários, e, principalmente, do grande crítico Vissárion Bielínski, que exaltou os elementos sociais desta obra. Suas próximas obras, publicadas ao longo da década de 1840 receberam acolhida desfavorável por amplos setores do público leitor, incluindo pesadas críticas do próprio Bielínski.

Em 1847 ano une-se ao círculo subversivo de Pietrachévski, que realiza sessões secretas para a leitura de obras ocidentais de orientação socialista francesa, proibidas pelo reinado militarizado e truculento do czar Nicolau I. Devido a uma denúncia, o rígido aparelho de censura política prende Dostoiévski sob a acusação portar e realizar a leitura da famosa *Carta a Gogol*, escrita por Bielínski, citada previamente nesta tese. Ele é encarcerado na Fortaleza de Pedro e Paulo. Após uma *simulação de execução*, no último momento um mensageiro traz um comunicado oficial do czar informando a comutação da pena em serviços forçados na Sibéria.

Dostoiévski passou quatro anos preso em Omsk de 1850 a 1854. Em seu primeiro ano na prisão há um primeiro registro de uma grave crise de epilepsia. Esta doença afligiria-o severamente até o fim de sua vida, interferindo na escrita de suas obras, conforme testemunha o relato de sua segunda esposa, citado adiante. Após deixar o presídio, começou a servir no 7º Batalhão de Linha da Sibéria, e retomou a escrita de

---

<sup>258</sup> FRANK, Joseph. *Dostoiévski: As sementes da revolta, 1821 a 1849*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 29

suas obras literárias. Em 1857 casou-se pela primeira vez, com Maria Dimítrievna Issáievna.<sup>259</sup> Em 1860, conseguiu permissão para fixar residência em São Petersburgo, local de maior atividade cultural à época. Dostoiévski retomou sua carreira literária de modo intenso, engajando-se ativamente na imprensa em calorosos debates ideológicos, especialmente nesta década de grandes agitações e protestos estudantis radicais.

Sua postura ideológica mudou drasticamente após os anos de exílio na Sibéria. Este escritor adotou, gradativamente, posições muito próximas aos eslavófilos, distanciando-se de teorias ocidentalistas, ao valorizar e defender as virtudes da essência da alma russa, preservadas de modo especial na simplicidade dos camponeses russos, ao mesmo tempo em que criticou duramente e denunciou os efeitos nefastos, em sua visão, de teorias sociais ocidentais.<sup>260</sup>

A censura governamental, no entanto, tradicionalmente rígida com os escritores de modo geral, exercia controle ainda mais rígido sobre ex-condenados políticos, o que exerceu um grande peso sobre sua produção literária até seu último romance, *Os Irmãos Karamázovi*. Em 1866, publicou seu primeiro grande romance, *Crime e Castigo*. No ano seguinte, casou-se com Anna Grigorievna Snítkina, constituindo um casamento que durou até sua morte, em 1881. Ele deu prosseguimento à sua intensa produção literária e a seu engajamento caloroso em questões polêmicas debatidas na imprensa.

Contudo, sua carreira foi marcada por acordos editoriais bastante desfavoráveis,<sup>261</sup> pela presença constante de endividamento, por períodos de vício severo em jogos – notadamente em períodos de viagem pela Europa – e violentíssimos ataques de epilepsia, que intensificavam-se em momentos de penúria.<sup>262</sup> A segunda esposa de Dostoiévski, Anna Grigorievna, deixou um relato dramático das condições em que seu marido escrevia suas obras, com cores tão vivas que, a despeito de sua considerável extensão, optamos por citá-lo integralmente. Neste relato ela compara as condições de trabalho literário de Dostoiévski com as condições de outros escritores

---

<sup>259</sup> FRANK, Joseph. *Dostoiévski: Os anos de provação, 1850 a 1859*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

<sup>260</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986.

<sup>261</sup> Uma grande parte de sua produção literária – por exemplo, os romances *O Idiota*, *Os Demônios* e *Os Irmãos Karamázovi* – foi publicada pelo jornal conservador publicado por Katkov, notório parceiro da imprensa do Ministro da Educação, Dimítiri Tolstói, citado na seção 1.

<sup>262</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The miraculous years, 1865-1871*. Princeton: Princeton University Press, 1995.

russo contemporâneos ilustres, notadamente abastados, mencionados por Frank anteriormente:

As obras de Fiodor Mikhailovitch ganhariam muito mais do ponto de vista artístico, se não existissem as dívidas. Ele poderia escrever os romances sem pressa, analisando e trabalhando cada um, antes de entregar à editora. Na sociedade literária frequentemente comparam as obras de Dostoievski com obras de outros talentosos escritores e recriminam Dostoievski por seus romances serem difíceis e confusos, por amontoar episódios, enquanto as criações dos outros são trabalhadas e as de Turgenev, por exemplo, quase polidas como jóias. E raramente alguém se dá ao trabalho de lembrar e comparar as condições em que viviam e trabalhavam os outros escritores com as de meu marido. Quase todos (Tolstoi, Turgenev, Gontcharov) eram pessoas saudáveis e abastadas, com possibilidades de analisar e trabalhar as suas obras. Porém, Fiodor Mikhailovitch sofria de duas graves doenças, estava mergulhado em dívidas e pensando no dia seguinte, no sustento do seu lar. Como poderia, nessas condições, pensar em retocar suas obras? Quantas vezes aconteceu, nos últimos quatorze anos de sua vida, de dois ou três capítulos do romance terem sido publicados na revista, o quarto estar em composição na gráfica, o quinto ter sido enviado por correio para “Russki Vestnik” e os outros dois finais sequer escritos, somente planejados. Frequentemente Fiodor Mikhailovitch, após ler o capítulo publicado de seu romance, identificava um erro de repente e ficava desesperado, reconhecendo que estragou a obra. [...] E com uma dor verdadeira, dor de escritor que percebeu claramente onde errou, mas sem possibilidade de corrigir o erro. Sim, infelizmente, ele nunca teve essa oportunidade: precisávamos de dinheiro para viver, pagar as dívidas e por isso, apesar da doença e às vezes até mesmo no dia seguinte a um ataque, tinha que trabalhar, correr, corrigir rapidamente o manuscrito e enviá-lo dentro do prazo para receber o dinheiro o quanto antes. Jamais, em toda a sua vida (à exceção de seu primeiro romance “Pobres Pessoas”), Fiodor Mikhailovitch teve a oportunidade de escrever uma obra sem pressa, analisando minuciosamente o plano do romance, examinando todos seus detalhes. Essa felicidade tão grande o destino não enviou para Fiodor Mikhailovitch e esse sempre foi seu desejo mais desejado, mas, infelizmente, inatingível!<sup>263</sup>

Em 1880 Dostoiévski publicou *Os Irmãos Karamázovi* após três anos de elaboração e publicação serializada na imprensa. No mesmo ano, proferiu seu célebre *Discurso a Púchkin*, em Moscou, por ocasião da inauguração de um monumento em homenagem a este grande escritor. Ele faleceu em 1881, devido uma forte hemorragia originada da ruptura de uma artéria pulmonar. Conforme ocorreu a Machado de Assis, este escritor russo já era considerado um autor consagrado por ocasião de sua morte. A

<sup>263</sup> DOSTOIEVSKAIA, Anna Grigorievna. *Meu marido Dostoievski*. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Mauad, 1999. p. 170-171

grande comoção pública e manifestações em sua homenagem em seu funeral consolidaram seu grande prestígio.<sup>264</sup>

### 3.1.1. Tema em comum

Uma questão importante de intersecção entre as obras destes de Dostoiévski e de Machado de Assis que pode ser relacionado à problemática educacional – e mencionada na introdução desta tese –, foi articulada pelo crítico literário britânico John Gledson<sup>265</sup> e pelo crítico americano Joseph Frank<sup>266</sup>. Ambos argumentam que as obras de Machado de Assis e de Dostoiévski, respectivamente, têm uma forte relação com elementos históricos de seus países, respectivamente, Brasil e Rússia, no século XIX.

Uma das questões destacadas por estes dois críticos literários que pode ser considerada em comum para ambos os países – e dramatizada em forma literária por estes dois escritores realistas – refere-se à necessidade que, tanto o Brasil quanto a Rússia, situados em posições periféricas em relação ao centro do capitalismo, tiveram de adotar ideias e modelos estrangeiros, notadamente originárias da Europa. O Brasil por ter sido uma sociedade colonial, e a Rússia, que recorreu à importação de modelos e instituições ocidentais desde o início do século XVIII com vistas a superar seu atraso e tentar equiparar-se e competir com as grandes potências. Paralelamente, há um desejo por parte destes países de se libertarem, de se tornarem independentes e originais. A necessidade de modelos estrangeiros e o anseio pela originalidade gerou uma série de conflitos relacionados ao conceito de identidade nacional, que teve como desdobramentos um mórbido sentimento de ressentimento, um complexo de inferioridade, uma inveja mórbida, um sentimento de inadequação destas ideias em relação a estas realidades locais e consequente rejeição das mesmas.

---

<sup>264</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The mantle of the prophet, 1871-1881*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

<sup>265</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33;

GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.

<sup>266</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986.

A temática dos problemas da formação da identidade nacional do Brasil e da Rússia no século XIX com base nesse conflito entre a influência de ideias ou modelos estrangeiros ocidentais e o anseio por originalidade local pode ser explorada e analisada por meio de diferentes perspectivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de organizações políticas ou burocráticas, aspectos culturais e sociais mais amplos, dentre muitos outros. Em nossa pesquisa procuramos olhar para esta questão por meio dos desenvolvimentos educacionais, como, por exemplo, o modo como estas ideias estrangeiras ocidentais penetraram no Brasil e na Rússia por meio da importação e do transplante de instituições educacionais originárias na Europa ocidental, buscando compreender o papel de ideias pedagógicas na divulgação destas ideias estrangeiras.

Fiódor Dostoiévski aborda este tema de maneira bastante perspicaz, e pela primeira vez em sua trajetória literária, na novela *Memórias do Subsolo*,<sup>267</sup> de acordo com análises de Frank.<sup>268</sup> Esta problemática retornou diversas vezes nos grandes romances da maturidade deste escritor.

*Memórias do Subsolo* é uma novela de Dostoiévski, publicada em 1864, poucos anos após o retorno deste escritor para São Petersburgo, vindo de seus anos de exílio na Sibéria. Esta novela é considerada o primeiro escrito do período de maturidade de sua produção literária. A obra é relativamente curta, e recebeu pouca atenção do público leitor e da crítica contemporânea. Entretanto, segundo Frank, em *Memórias do Subsolo*, Dostoiévski realizou grandes avanços em direção a elaborar uma forma narrativa que estaria presente até a escrita de seu último romance, *Os Irmãos Karamázovi*, publicado como livro no ano de 1880, um ano antes da morte de seu autor. Um aspecto do desenvolvimento literário de Dostoiévski nesta novela, em particular, que envolve tanto uma relação com aspectos históricos e educacionais encontra-se a seguir, nas palavras de Frank:

Dostoevsky has also at last found the great theme of his later novels, which will all be inspired by the same ambition to counter de moral-spiritual authority of the ideology of the radical Russian intelligentsia

---

<sup>267</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000.

<sup>268</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986.

(depending on whatever nuance of that ideology was prominent at the time of writing)<sup>269</sup>

É fundamental destacar que a *intelligentsia* radical russa era formada, majoritariamente, por estudantes e ex-estudantes universitários russos, então o forte elemento educacional envolvido.

Este tema histórico é abordado nestas obras literárias dostoievskianas utilizando-se um recurso narrativo, por meio do qual grandes ideias são corporificadas por meio de personagens – o que abre potenciais margens para a análise histórica. Frank afirma que, no caso deste escritor russo, a origem deste recurso provém da união de duas tradições literárias, que podem ser consideradas opostas, a princípio. Estas são o conto filosófico do século XVIII e o realismo social do século XIX, este último com uma alta carga de verossimilhança e profundidade psicológica.

In this respect, the nucleus of Dostoevsky's novels may be compared to that of an eighteenth-century *conte philosophique*, whose characters were embodiments of ideas; but instead of remaining bloodless abstractions like *Candide* or *Zadig*, they will be fleshed out with all the verisimilitude and psychological density of the nineteenth-century social realism and all the dramatic tension of the urban-Gothic *roman-feuilleton*. It is Dostoevsky's genius for blending these seemingly antithetical narrative styles that constitutes the originality of his art as a novelist.<sup>270</sup>

Isto posto, abordaremos especificamente a novela *Memórias do Subsolo*, que trata da trajetória de um indivíduo, construído como o personagem central. Ele não tem nome, e é conhecido como o *homem subterrâneo*. É alguém nascido em família nobre, que tem acesso a estudos e trabalha, por uma parte de sua vida, como funcionário público em uma repartição burocrática, ocasião em que tem que atender ao público

<sup>269</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986. p. 346

Tradução nossa: Dostoiévski também encontrou finalmente o grande tema de seus romances posteriores, que serão todos inspirados pela mesma ambição de opor-se à autoridade moral-espiritual da ideologia da *intelligentsia* russa radical (dependendo de quais nuances desta ideologia fossem predominantes na época de sua escrita)

<sup>270</sup> *Ibid.*, p. 346

Tradução nossa: A este respeito, o núcleo dos romances de Dostoiévski pode ser comparado aos núcleos do *conte philosophique* do século XVIII, cujos personagens eram corporificações de ideias; mas ao invés de permanecerem abstrações sem vida, como *Cândido* ou *Zadig*, eles serão encarnados com toda a verossimilhança e densidade psicológica do realismo social do século XIX e toda a tensão dramática do *roman-feuilleton* urbano-gótico. É a capacidade genial de Dostoiévski para combinar estes dois estilos narrativos aparentemente antitéticos que constitui a originalidade de sua arte como romancista.

humilde. Dostoiévski, em seu intuito já mencionado de contrapor-se ao modo como as ideias ocidentais estrangeiras estavam sendo adotadas na Rússia, especialmente por meio da *intelligentsia* radical, vinculada às universidades, elabora o homem subterrâneo como alguém que aderiu integralmente a estas ideias e teorias, e, exatamente por este motivo, experimenta um processo agudo de degeneração moral e implosão de sua personalidade, ficando confinado ao *mundo subterrâneo*. Adicionalmente, é essencial ressaltar que é a adoção de ideias e teorias estrangeiras, adquiridas especialmente por meio de seus estudos escolares e leituras, conduzem a deformações de sua personalidade.

Dostoiévski faz questão de apontar de maneira muito clara, o quanto os estudos – sendo a escolarização na Rússia, de modo geral, algo importado da Europa ocidental – ocupam o lugar de seus impulsos, tendências e sentimentos moralmente bons e puros, estes sim identificados como uma herança da Santa Mãe Rússia, legada a todos os seus filhos. Estes elementos, reconhecidos como positivos em termos morais, perdem-se nos indivíduos altamente escolarizados, degenerados pelas ideias ocidentais, permanecendo vivos na população humilde, composta principalmente por camponeses.

Desta forma, esta autor russo tenta demonstrar as consequências trágicas que podem ser atingidas pela adoção de ideias ocidentais no contexto da Rússia do século XIX, por meio de um personagem que se identifica com a *intelligentsia* russa, e é, por consequência disso, atormentado por ressentimentos, vaidades e crueldades atroz.

Alguns excertos desta obra demonstram esta argumentação, relacionando-a a elementos educacionais. Nas reflexões do próprio homem subterrâneo, ele atribui uma atitude extremamente vil, que acabara de infligir a uma prostituta, chamada Liza, aos efeitos oriundos diretamente de sua escolarização:

Mas eis o que posso dizer, com certeza: cometi esta crueldade, ainda que intencionalmente, mas não com o coração, e sim com a minha cabeça má. Esta crueldade era tão artificial, mental, inventada, *livresca*, que eu mesmo não a suportei um instante sequer [...]<sup>271</sup>

Para finalizar este item, mencionamos outro excerto desta mesma obra, de temática relacionada. Aqui o homem subterrâneo refere-se a sérios problemas de adaptação em relação aos outros estudantes em seu período escolar, mencionando que

---

<sup>271</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 143

tinha constantemente uma inveja brutal de todos. Ele destaca o papel fundamental de suas leituras, e o tormento ao qual elas o levavam.

Em casa o que mais fazia era ler. Tinha vontade de abafar com impressões exteriores tudo o que fervilhava incessantemente. E, quanto a impressões exteriores, só me era possível recorrer à leitura. Naturalmente, ela me ajudava muito: perturbava-se, deliciava-me, torturava.<sup>272</sup>

### 3.1.2. A educação no romance *Os Irmãos Karamázovi*

*Os Irmãos Karamázovi*,<sup>273</sup> publicado em 1880, foi a última obra de Dostoiévski. Segundo Frank, esta obra pode ser considerada o ápice da criação artística deste autor, na qual os grandes temas dispersos ao longo de suas publicações anteriores encontram uma síntese primorosa, escrita com um domínio muito refinado de sua técnica literária. Este autor buscou, de modo muito intenso, expressar neste seu último livro suas convicções mais profundas, amadurecidas durante sua vida, acerca do futuro da Rússia.

A leitura deste romance suscitou outras questões pertinentes ao campo da História da Educação. Algumas delas referem-se a elementos educacionais mais gerais, e outras direcionam-se mais enfaticamente ao ensino superior.

*Os Irmãos Karamázovi* nos apresenta, em seu enredo, o proprietário de terras Fiódor Karamázov, que adentrou a nobreza russa por vias pouco honrosas e é caracterizado por uma conduta dissoluta, repugnante e avarenta. De seu primeiro casamento nasceu seu filho primogênito, Dimítri Fiódorovitch Karamázov, seguido pelo nascimento, de seu segundo casamento, de Ivan Fiódorovitch Karamázov e de Alieksiéi Fiódorovitch Karamázov. A estes três irmãos, que dão título ao romance, é acrescentado um filho bastardo, chamado Smierdiákov, que assassina seu pai. Entretanto, várias evidências inculpam Dimítri, o filho mais velho, que é condenado injustamente por meio de um julgamento que pode ser considerado um dos grandes episódios desta obra.

Ao se discutir este romance é importante considerar a análise que Mikhail Bakhtin faz deste grande autor, especialmente em relação ao conceito de romance polifônico, por meio do qual numa mesma obra há diversas vozes que expressam visões

---

<sup>272</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 61

<sup>273</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. v. 4.

filosóficas contraditórias e excludentes, defendidas por diferentes personagens. Segundo este conceito, estas diferentes vozes ocupam o primeiro plano da narrativa e obscurecem as concepções do próprio autor.<sup>274</sup> Frank discorda desta interpretação de Bakhtin, argumentando ser impossível uma dissociação completa entre o escritor e seus personagens. No entanto, este crítico propõe que, ao corporificar representantes da *intelligentsia* ocidentalista em personagens deste romance – seus inimigos nos debates ideológicos da época –, Dostoiévski elaborou tão bem o discurso ideológico de seus antagonistas, com uma força persuasiva tal que alguns publicistas contemporâneos da ala conservadora acusaram este escritor de simpatizar com os ocidentalistas, e parte destes últimos convenceu-se de que Dostoiévski passara a apoiar-lhes.<sup>275</sup>

Segundo Richard Pevear, na construção da narrativa d'*Os Irmãos Karamázovi* estão presentes extensos diálogos e monólogos, que atribuem à obra características de linguagem oral, mais do que da linguagem escrita. Destes diálogos e monólogos emergem uma enorme variedade de personagens, extremamente contraditórios entre si e, segundo críticos, relativamente independentes de seu autor. Dentre estas inúmeras vozes, a primeira que é-nos apresentada é a do narrador, que não é a voz de Dostoiévski. O próprio narrador apresenta-se, no início do romance, como supérfluo, e faz uso recorrente de proposições evasivas e expressões repetitivas, e, de acordo com Pevear, este se caracteriza como um escritor amador, mais um falante do que um escritor. Este narrador evasivo não imprime uma única voz autoral ao romance. Em alguns momentos ele cede espaço a um narrador mais onisciente e convencional, e grande parte das cenas é narrada pelo ângulo pessoal do personagem que está sendo descrito, ocorrendo mudanças acentuadas de linguagem entre os personagens principais.<sup>276</sup>

Passaremos, neste momento, para a análise dos excertos deste romance relacionados à educação de modo geral e à formação em nível superior da elite. Dos três irmãos do título do romance, Dimítri, Ivan e Alieksiéi Karamázov, este último também chamado pelo seu diminutivo, Aliócha, apenas Ivan, o filho do meio, atingiu o grau mais alto de escolaridade, concluindo seus estudos superiores em Ciências Naturais. O

---

<sup>274</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

<sup>275</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The mantle of the prophet, 1871-1881*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

<sup>276</sup> PEVEAR, Richard. Introduction. In: DOSTOEVSKY, Fyodor M. *The Brothers Karamázov*. London: Vintage, 1992. p. xi-xviii.

irmão mais velho, Dimítri Karamázov, “deixou o ginásio antes do termo, entrou em seguida para uma escola militar, partiu para o Cáucaso, serviu no exército [...]”<sup>277</sup>

Alieksiéi Karamázov, o irmão mais novo, também não concluiu os estudos secundários, deixando a escola de uma pequena cidade provincial um ano antes de sua conclusão, para posteriormente ingressar em um mosteiro – considerando que os mosteiros Ortodoxos, conforme exposto na seção I desta tese, diferentemente de seus equivalentes católicos da Europa ocidental, não desenvolveram uma forte tradição filosófica e escolástica. Sobre os anos escolares de Aliócha, podemos ler que “Na classe, era um dos melhores alunos, mas nunca obteve o primeiro lugar.”<sup>278</sup>

Um desempenho bastante diferente foi demonstrado por Ivan Karamázov:

Esse rapaz mostrou, desde sua mais tenra idade (pelo que se conta, pelo menos), brilhantes capacidades para o estudo. Com a idade de cerca de treze anos deixou a família de Iefim Pietróvitch [*Iefim Pietróvitch ficou responsável pela criação de Ivan e Alieksiéi após os irmãos deixarem a casa do pai, Fiódor Karamázov*] para seguir os cursos de um ginásio de Moscou, e tomar pensão em casa de um famoso pedagogo, amigo de infância de seu benfeitor. Mais tarde, Ivan contava que Iefim Pietróvitch fora inspirado por seu “ardor pelo bem” e pela idéias de que um adolescente genial devia ser educado por um educador genial.<sup>279</sup> *Comentário nosso*

Terminado o ginásio, Ivan prossegue seus estudos na Universidade de Moscou, ao cursar Ciências Naturais. Este curso superior se inseria no sistema educacional russo, que se originara no século XVIII, com o czar Pedro o Grande, tendo sido importado da Europa ocidental, enfrentando uma série de resistências por parte da nobreza. A autocracia russa precisava de profissionais qualificados para ocupar os quadros do serviço governamental, e que fossem obedientes ao Estado. Entre as unidades educacionais que compunham esse sistema, destacavam-se os ginásios, as academias militares e a universidades. Os ginásios, de caráter propedêutico, situados em Moscou – onde Ivan Karamázov estudou –, ou em outras importantes cidades, como Khazan, conferiam prestígio e vantagens para o acesso às universidades. As escolas secundárias de pequenas cidades provinciais, onde Alieksiéi estudara, eram muito mais modestas.

<sup>277</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 503

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 507

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 503

As academias militares, que Dimíttri Karamázov frequentara, distinguiam-se por difundirem um conteúdo científico muito diluído, além de serem pouco exigentes nos estudos, funcionando como uma espécie de concessão à nobreza, que poderia alcançar altos postos no serviço governamental sem passar pelo rigor de estudos das universidades. Estas por sua vez, formavam uma rede, que teve início com a Universidade de Moscou, frequentada por Ivan Karamázov, e alcançaram altos padrões acadêmicos. Esse sistema educacional, de marcada influência ocidental, era extremamente elitista e abandonava a grande maioria da população à obscuridade intelectual.<sup>280</sup>

Em outras passagens do texto, encontramos excertos que reforçam as distinções educacionais entre os irmãos, como, por exemplo, neste cotejamento entre Dimíttri e Ivan: “comparado a seu irmão, Dimíttri era quase um ignorante; o contraste da personalidade deles e de seus caracteres era tão vivo que se teria dificilmente imaginado dois seres tão diferentes.”<sup>281</sup> E também por meio dos pensamentos do religioso Alieksiéi, ao tentar entender a indiferença de Ivan para consigo: “[...] perguntou igualmente a si mesmo se não havia naquilo o desprezo de um ateu sábio por um pobre noviço.”<sup>282</sup>

Ivan Karamázov, brilhante intelectual, gozava de aprovação e aclamações vindas de diversos personagens, como, por exemplo, de Madame Kokhlakov, uma personagem caracterizada pela futilidade: “[...] um jovem tão sábio, de aparência tão ativa e tão reservada [...] esse excelente rapaz tão instruído”.<sup>283</sup> Um pouco adiante: “Dizia a mim mesma: ele é tão culto, um universitário [...]”,<sup>284</sup> e ainda: “[...] o querido Ivan Fiódorovitch, tão instruído e que possuía tão belas maneiras.”<sup>285</sup> O personagem do diabo, que aparece a Ivan em um delírio, também profere palavras elogiosas sobre ele:

---

<sup>280</sup> ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.;

MCCLELLAND, James C. *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.

<sup>281</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 516

<sup>282</sup> *Ibid.*, p. 516

<sup>283</sup> *Ibid.*, p. 504

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 653

<sup>285</sup> *Ibid.*, p. 801

“Meu amigo, conheço um encantador jovem russo, amador de literatura e de arte.”<sup>286</sup> O promotor, durante o julgamento de Dimítiri Karamázov, ao fim do romance, afirma sobre Ivan: “[...] é um destes rapazes modernos, brilhantes pela sua instrução e pela sua inteligência, que não crê em nada [...]”<sup>287</sup>

O personagem Miúsov, tio dos irmãos protagonistas, que é apresentado pelo narrador como um ocidentalista, livre pensador e ateu, que residiu por muitos anos na França, e teria participado da Comuna de Paris, indica-nos suas impressões acerca do sobrinho intelectual:

Estava surpreendido mais que todos, tendo travado conhecimento com o rapaz que o interessava bastante e com o qual rivalizava em erudição. “Ele é altivo, dizia-nos. – Saberá sempre arranjar-se; desde agora, tem com que partir para o estrangeiro. Que faz ele aqui?”<sup>288</sup>

Todos estes copiosos elogios confirmam o prestígio de uma formação cultural sofisticada e elitista, que atribuía proeminência a seus detentores por meio dos conhecimentos científicos e artísticos, juntamente com um verniz de boas maneiras europeias. Neste ponto é preciso fazer menção às disputas intelectuais do século XIX na Rússia entre as tendências ocidentalistas e eslavófilas, referidas previamente nesta tese. O grupo ocidentalista tinha origem, em grande parte, dentro das universidades, composto por estudantes e professores, que formavam a chamada *intelligentsia* acadêmica, e articulavam tendências oriundas principalmente da Alemanha, Inglaterra e França, como o liberalismo, o socialismo e o niilismo.<sup>289</sup> Neste clima de agitação ideológica, o posicionamento ateu era muito presente dentro dos setores da *intelligentsia*, manifestando-se nos personagens Ivan Karamázov e Miúsov. Possivelmente, o ateísmo professado por tais personagens tivesse por objetivo confrontar o czarismo e seus vínculos com a Igreja Ortodoxa Russa.

No momento em que a narrativa se desenrola, Ivan já concluía seus estudos superiores e está prestes a partir para a Europa ocidental para dar continuidade ao seu

---

<sup>286</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 1003

<sup>287</sup> *Ibid.*, p. 1039

<sup>288</sup> *Ibid.*, p. 505

<sup>289</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.

desenvolvimento intelectual. Podemos observar suas elevadas expectativas em relação ao encontro com a tradição cultural europeia por meio de suas próprias palavras dirigidas ao irmão Aliócha:

– Quero viajar pela Europa, Aliócha. Sei que não encontrarei lá senão um cemitério, mas quão querido! Queridos mortos nele repousam, cada pedra atesta a vida ardente deles, sua fé apaixonada nos seus ideais, sua luta pela verdade e pela ciência. Oh! Cairei de joelhos diante daquelas pedras, beijá-las-ei, derramando lágrimas. Convencido, aliás, intimamente, de que tudo aquilo não é senão um cemitério e nada mais.<sup>290</sup>

Este excerto explicita muito claramente as posições críticas de Dostoiévski em relação à Europa, em um misto de admiração pelas conquistas do espírito e das artes, fortemente indissociadas de uma rejeição, especialmente direcionadas às novas teorias sociais socialistas – a partir de Fourier, Saint Simon e George Sand –, cientificistas, utilitaristas e anarquistas que, em várias situações, adquiriu contornos de xenofobia. Para Dostoiévski, a civilização europeia já havia esgotado todas as suas possibilidades de desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX e estava fadada ao colapso social.

Após a derrocada do ocidente, este escritor acreditava que era urgente que a Rússia se preparasse para assumir sua missão histórica e messiânica de redimir a Europa e todo o resto do mundo, disseminando os valores morais da Santa Mãe Rússia, preservados pela cultura camponesa, pela autocracia e pela ortodoxia. Para isso era fundamental que a Rússia se livrasse da influência ideológica ocidental para não entrar em colapso também.<sup>291</sup> É curioso que Ivan, mesmo pertencendo à *intelligentsia* ocidentalista, que supostamente sustentaria uma adesão total à Europa – Lênin, em anos posteriores, pode ser considerado um exemplo bastante representativo deste grupo –, expressa neste excerto um misto de admiração e posicionamentos enviesados em relação ao velho continente.

Durante os anos de universidade, devido a complicações financeiras temporárias, Ivan é forçado a trabalhar para ganhar seu sustento. Deste modo, ele passa representar

<sup>290</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 682

<sup>291</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The mantle of the prophet, 1871-1881*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

um grande número de estudantes universitários russos do século XIX, que tinham uma situação material bastante precária, conforme mencionado na seção I deste estudo. Para a sua sobrevivência material, Ivan dá aulas particulares a estudantes, em troca de baixos pagamentos, e publica uma série de artigos na imprensa. Estes artigos receberam uma acolhida favorável nos círculos intelectuais russos, e rapidamente trouxeram-lhe uma brilhante reputação. Seu último artigo foi publicado em um grande jornal, e versou sobre a questão dos tribunais eclesiásticos, tema bastante polêmico à época, que dividia setores religiosos e *profanos*. No entanto, algumas questões despertaram certo estranhamento, como podemos observar no excerto a seguir, que trata do último artigo de Ivan e de sua repercussão:

O assunto era-lhe aparentemente desconhecido, uma vez que seguira os cursos de Ciências Naturais e o artigo tratava a questão dos tribunais eclesiásticos, suscitada, então, por toda parte. Examinando algumas opiniões emitidas a respeito dessa matéria, expunha igualmente suas opiniões pessoais. O que impressionava, era o tom e o inesperado da conclusão. Ora, muitos eclesiásticos tinham o autor como seu partidário. Por outra parte, os leigos, bem como os ateus, aplaudiam suas ideias. Afinal de contas, algumas pessoas decidiram que o artigo não passava de uma desavergonhada mistificação.<sup>292</sup>

Ivan, possivelmente, não tinha familiaridade com o assunto dos tribunais eclesiásticos, visto que era formado em outra área, Ciências Naturais, e ao escrever um artigo sobre uma questão polêmica da época que agradou a ambas as posições antagonistas, levantou suspeitas de que seu texto fosse uma *desavergonhada mistificação*.

No mosteiro da pequena cidade onde se passa o romance, aconteceu uma discussão sobre este artigo, que reuniu religiosos, incluindo uma grande autoridade da Igreja Ortodoxa, chamada *stáriets*, e os três irmãos Karamázovi. Um dos padres diz sobre o artigo:

- Comentamos um artigo bastante curioso do senhor – explicou o padre Iósif, o bibliotecário, designando Ivan Fiódorovitch. – Há muitas apreciações novas, mas a tese parece de dois gumes. É um artigo em resposta a um padre, autor de uma obra a respeito dos tribunais eclesiásticos.<sup>293</sup>

<sup>292</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 504

<sup>293</sup> *Ibid.*, p. 541

Um pouco adiante, podemos ver um diálogo entre o *stáriets* e Ivan sobre o artigo em questão e sobre uma teoria deste último relativa à imortalidade da alma. Segundo esta teoria, a existência da imortalidade da alma e de Deus são importantes para a manutenção da coesão e a ordem social, pois, segundo seu elaborador, se Deus não existisse, tudo seria permitido, o que levaria inevitavelmente ao estabelecimento do caos social:

- É feliz se assim acredita; pode-se ser muito infeliz!
- Por que infeliz? – objetou Ivan Fiódorovitch, sorrindo.
- Porque, segundo toda aparência, não crê o senhor nem na imortalidade da alma, nem mesmo no que escreveu a respeito da questão da Igreja.
- Talvez o senhor tenha razão!... No entanto, não brinquei absolutamente - confessou de modo estranho Ivan Fiódorovitch, corando imediatamente.
- O senhor não brincou absolutamente, é verdade. [...] No momento, é por desespero que o senhor se diverte com artigos de revistas e com discussões mundanas, sem acreditar na sua dialética e zombando dela dolorosamente a sós consigo.<sup>294</sup>

É importante realçar também a visão de outro personagem, o seminarista ambicioso Rakítin, sobre o artigo de Ivan e sua teoria acerca da imortalidade da alma, em conversa com Alieksiéi: “Teu irmão Ivan distrai-se agora escrevendo artigos de teologia por um cálculo estúpido que se ignora, sendo ele próprio ateu, e confessa essa baixaza.”<sup>295</sup> Curiosamente, Rakítin também faz parte da *intelligentsia* radical ocidentalista, originário de um contexto mais humilde – *raznochintsy*. No entanto, Dostoiévski criou este personagem com muito menos simpatia do que o nobre ocidentalista Ivan.<sup>296</sup>

<sup>294</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 549

<sup>295</sup> *Ibid.*, p. 558

<sup>296</sup> Frank argumenta a este respeito que Ivan é capaz de reflexões mais profundas, e ao final do romance, ao entrar em um processo de enlouquecimento, é capaz de dar sinais de reaproximação com valores russos e de questionar as ideologias europeias. De modo diverso, Rakítin é um personagem composto de modo odioso e desprezível, cuja ambição desconhece quaisquer escrúpulos. De sua perspectiva eslavófila, Dostoiévski teve como objetivo desferir um ataque mordaz aos radicais da *intelligentsia* dos anos 1860 e 1870, que tinham origem humilde – *raznochintsy* –, e que iniciaram sua trajetória educacional como ex-seminaristas ou estudantes em instituições religiosas. O mentor radical da década de 1860, Tchernichévski – 1828-1889 – pode ser considerado um dos maiores representantes deste perfil dos radicais russos. Frank afirma que o antagonismo atroz que Dostoiévski sentia por Tchernichévski levou-o a compor o personagem infame Rakítin inspirado por este líder radical. Curiosamente, Lênin, que tinha uma perspectiva oposta à de Dostoiévski em termos políticos, nutria uma enorme admiração por

Mais adiante, o mesmo Rakítin, ao falar sobre Ivan e os estudantes universitários: “Os fanfarrões da escola com uma ‘profundeza de pensamento insolúvel’. É um falastraz e isto quer dizer simplesmente no fundo: ‘Boné branco e branco boné.’ Toda a sua teoria não passa de uma infâmia!”<sup>297</sup>

Para compreender a lógica social da discussão sobre o artigo e a teoria de Ivan Karamázov, e situá-la em relação ao panorama educacional da época, é necessário entender o modelo de formação escolar da juventude russa, especialmente nos cursos superiores. As universidades, desde sua gênese em solo russo, receberam altos investimentos e atenções prioritárias. Estas instituições de ensino, que se estruturaram a partir de modelos europeus ocidentais, tinham centros de pesquisa de elevado padrão.

Entretanto, a pesquisa e o ensino praticados nas universidades russas eram balizados pelo princípio da *nauka*, termo russo que quer dizer conhecimento puro. A *nauka* estava associada a um alto desenvolvimento de conhecimentos teóricos e abstratos, juntamente com um florescimento das artes e dos clássicos, dissociados das necessidades práticas urgentes do país. McClelland afirma que este modelo de sistema universitário, que possibilitou um desenvolvimento de uma cultura nacional extremamente requintada, também serviu para perpetuar e intensificar as disparidades entre as classes sociais. O currículo vigente nas universidades, centrado no conhecimento puro, negligenciou modelos de qualificação destinados a atender as necessidades práticas e produtivas da Rússia, o que poderia contribuir para a superação de seus enormes problemas sociais e econômicos da época. Ao mesmo tempo, este contribuía para manter o quadro estrutural daquela sociedade, como o regime de servidão, por exemplo. Concluimos assim que este ensino superior elitista e academicista produziu uma *intelligentsia* alienada, o que por sua vez contribuiu para a ampliação da distância entre os poucos letrados e as massas de analfabetos.<sup>298</sup>

---

Tchernichévski. Uma das evidências a este respeito refere-se ao fato de que o célebre e influente texto de Lênin, “Que fazer?”, de 1902, recebeu este título por influência de uma obra homônima publicada por Tchernichévski em 1863, que fora considerada uma obra fundamental de orientação para os radicais russos.

FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The mantle of the prophet, 1871-1881*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

<sup>297</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 559

<sup>298</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.

Por meio dos excertos da obra *Os Irmãos Karamázovi* que fazem referência ao polêmico artigo e à teoria da imortalidade da alma e da existência de Deus de autoria de Ivan Karamázov, citados anteriormente, observamos várias características deste sistema universitário. Ivan se diverte em disputas intelectuais, nas quais intervém com sua dialética e sua erudição refinada, articulando jogos de ideias abstratas, que podem ser consideradas dúbias, ambíguas, isentas de coerências em relação às suas próprias crenças, podendo ainda simplesmente não significar nada, ou seja: serviriam apenas para uso retórico. A fúria contra este pensamento academicista vem do seminarista inescrupuloso Rakítin, que acusa Ivan, juntamente com os intelectuais russos, de fanfarrões, que pretendem discutir assuntos altamente elevados e profundos, mas que não passam de insignificâncias e infâmias.

Entretanto, o próprio Ivan nos revela um ponto de vista bastante diferente a respeito destas mesmas discussões intelectuais, em uma conversa com seu irmão Alieksiéi. Nos excertos a seguir, primeiramente, ele fala sobre o que chama de *questões eternas*:

Nós outros, fedelhos, temos como tarefa resolver as questões eternas, eis nosso fim. Agora, toda a jovem Rússia só faz dissertar sobre essas questões primordiais, ao passo que os velhos se limitam às questões práticas. [...] Questões eternas – a situação fatal da Rússia? O estrangeiro? O Imperador Napoleão?<sup>299</sup>

Mais adiante, durante a mesma conversa, Ivan fornece-nos outros detalhes sobre como ocorriam as discussões entre a juventude russa a respeito do que ele chama agora de *questões universais*:

Como procede a juventude russa, pelo menos uma parte? Vai para um botequim de ar viciado, tal como este, por exemplo, e instala-se num canto. Esses rapazes não se conhecem e ficarão quarenta anos sem tornar a encontrar-se. Que discutem eles naqueles breves minutos? Apenas questões essenciais: se Deus existe, se a alma é imortal. Os que não crêem em Deus discorrem sobre o socialismo, a anarquia, sobre a renovação da humanidade; ora, essas questões são as mesmas, mas encaradas sob outra face. E boa parte da juventude russa, a mais original, hipnotiza-se com essas questões. Não é verdade?<sup>300</sup>

---

<sup>299</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 684

<sup>300</sup> *Ibid.*, p. 685

Observamos nas palavras de Ivan uma posição oposta à defendida por Rakítin acerca das discussões intelectuais dos estudantes. O intelectual Ivan Karamázov, membro da *intelligentsia*, por manter íntimas ligações com o sistema de ensino superior russo, faz claramente a defesa da *nauka*, ou seja, do conhecimento puro. Este personagem também apresenta um considerável distanciamento de questões práticas de seu país.

Em relação às *questões eternas* ou *universais* mencionadas nos últimos excertos, é possível observar, também, outro nível de significados, para além do modelo educacional do ensino superior com uma retórica rebuscada, pretensiosa, e desvinculada da realidade prática. É possível verificar, de modo complementar, a dramatização de problemáticas mais profundas. Dostoiévski provavelmente procurou dar expressão a dilemas existenciais e morais, que afligiam os estudantes universitários e intelectuais russos, e eram tema de calorosas discussões em círculos de leitura, em tavernas, na imprensa etc. Apesar do fato de esta temática ser bastante relevante em termos mais amplos, não consideramos que seu detalhamento constitua nosso foco específico de nossa pesquisa.

Neste ponto, é importante estabelecer uma ligação com o excerto que deu origem a esta pesquisa, e que foi mencionado na introdução desta tese. Nesta passagem, um estudante, chamado Kólia, de apenas treze anos, está conversando com Aliócha. Faz-se necessário um maior detalhamento do contexto em que a conversa entre estes dois personagens acontece. O adolescente é apresentado como um protótipo de um estudante radical ocidentalista, que fora introduzido a uma versão rudimentar e caricaturada de socialismo pelo inescrupuloso seminarista Rakítin. Aliócha, um religioso, é um herói positivo de Dostoiévski, que tem a missão ideológica na trama do romance de defender os valores russos e conter o avanço de ideias europeias.

Deste contraponto de posições opostas acontece a conversa entre estes dois personagens, da qual citamos uma intervenção de Aliócha:

- Ah! Sorri por uma razão bem diversa. Fique sabendo: li uma recente opinião de um estrangeiro, um alemão que vivia na Rússia, a respeito da juventude estudantil de hoje: “se mostrardes a um estudante russo”, escreveu ele, “uma carta do firmamento, a respeito da qual não tinha ele até então nenhuma ideia, ele vo-la devolverá no dia seguinte com correções.” Conhecimentos nulos e uma presunção sem limites, eis o que queria dizer o alemão a respeito do estudante russo.<sup>301</sup>

---

<sup>301</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 930

Neste contexto, os elementos de presunção, ostentação intelectual e conhecimentos vazios, desprovidos de sustentação interna, que podem ser aplicados tanto aos estudantes e intelectuais brasileiros quanto aos russos, conforme exposto na introdução, pode ganhar novos contornos.

Levando-se em consideração a posição ideológica de Dostoiévski, de reafirmação crescente de seu eslavofilismo em seu processo de amadurecimento e de rejeição e contraposição a ideologias europeias, é possível afirmar que esta ostentação intelectual e diletantismo entre os estudantes russos são alvos diretos de investidas mordazes deste autor literário. Por meio da crítica a esta característica do perfil dos estudantes e intelectuais russos, o posicionamento dostoiévskiano pode ser estendido à luz da própria estrutura do sistema educacional russo desde sua implantação, ao ser transplantado da Europa no início do século XVIII – visto que na Rússia, e muito menos no Brasil, não havia nada parecido com um sistema educacional europeu anterior a esta data.<sup>302</sup>

É fundamental acrescentar, que, segundo McClelland, se inicialmente o modelo educacional implementado na Rússia precisou ser necessariamente europeu, durante o século XIX, os burocratas educacionais russos tiveram uma flexibilidade parcial para fazer opções entre nuances entre modelos educacionais ocidentais com características diferentes, por exemplo, o francês, o inglês, o prussiano etc. Dentro desta pequena margem de flexibilidade, quando houve possibilidade de se adotar modelos mais próximos às necessidades e particularidades russas, conforme debates entre intelectuais e burocratas da época atestaram, McClelland afirma que as opções tomadas foram a menos apropriadas às particularidades nacionais. Um exemplo deste tipo de opção foi o prestigiado ginásio clássico implementado com tanto rigor, a despeito de vigorosos protestos, pelo notório ministro da Educação Dimítri Tolstói. Este ministro alegou que se as línguas clássicas – o grego e o latim, e suas respectivas literaturas, que formavam o núcleo duro do currículo do ensino médio propedêutico –, haviam sido capazes de formar potências europeias prósperas, por que não o fariam na Rússia?<sup>303</sup>

---

<sup>302</sup> Este é um dos principais motivos que nos levaram a destacar, na seção dedicada à Rússia, uma atenção considerável a desenvolvimentos educacionais ocorridos no século XVIII.

<sup>303</sup> MCCLELLAND, James C. *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.

Segundo este ponto de vista, podemos estender o eixo interpretativo mais amplo segundo o qual Dostoiévski posicionava-se de modo crítico à entrada de teorias sociais e culturais ocidentais na Rússia para a crítica mais específica em relação aos modelos educacionais implementados pela burocracia educacional, que engendrou a *intelligentsia* ocidentalista.

Para finalizar este item, gostaríamos de mencionar uma referência à educação, elaborada ao fim d'*Os Irmãos Karamázovi*, na qual é formulado um outro princípio educacional, em concordância com as ideias deste escritor. A educação, neste ponto, é tratada de modo muito diferente dos modelos ocidentais, e nem sequer chega a constituir um sistema escolarizado. O conceito educativo em questão é bastante amplo e genérico, e refere-se à manutenção de valores morais herdados pela cultura essencialmente russa. Um dado muito elucidativo a respeito deste excerto é o fato de esta fala ter sido proferida por Aliócha, o herói positivo defensor dos valores dostoiévskianos, diante de um grupo de estudantes formado por adolescentes. Esta passagem, que faz parte do discurso de Aliócha por ocasião do enterro de Iliúcha, um dos estudantes do grupo mencionado, encontra-se a seguir:

Sabei que não há nada de mais nobre, de mais forte, de mais sã e de mais útil na vida que uma boa recordação, sobretudo provindo da juventude, da casa paterna. Falam-vos muito de vossa educação; ora uma recordação santa, conservada desde a infância, é talvez a melhor educação. Se fazemos uma provisão de tais recordações para a vida, salvamo-nos definitivamente. E mesmo se só guardarmos no coração uma recordação, isto poderá servir um dia para nos salvar.<sup>304</sup>

Este excerto revela uma série de significados. O menino Iliúcha, em um momento anterior do enredo, envolvido em conflitos com os outros estudantes, morde violentamente a mão de Aliócha quando este tenta intervir e interromper um confronto de arremesso de pedras, no qual Iliúcha estava sendo massacrado. Após esta situação, este menino adocece gravemente. Aliócha prossegue em seus esforços de aproximação em relação aos estudantes, que têm em seu meio Kólia, o adolescente iniciado no socialismo e com uma postura anticlerical. Sob a tutela e mediação de Aliócha, o grupo une-se em torno do avanço inexorável da enfermidade de Iliúcha. O falecimento inevitável deste menino, além do sofrimento causado, consolidou a união fraterna do grupo e estabeleceu Aliócha como uma autoridade espiritual. A façanha deste

---

<sup>304</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os Irmãos Karamázovi. Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 1.100

personagem é tamanha, que até mesmo Kólia tem suas convicções no socialismo abaladas e começa a aceitar a fé cristã ortodoxa.

A metáfora social é muito forte. Se relacionarmos esta trama em particular à trajetória do escritor, veremos que a partir de meados da década de 1860, após seu retorno da Sibéria – e com quarenta anos já completos, idade que à época inaugurava a fase da velhice –, Dostoiévski preocupou-se muito com o avanço do socialismo e do utilitarismo Benthaniano entre os estudantes universitários russos, que estavam partindo para ações radicais sob a liderança, dentre outros, de Tchernichévski. Este escritor lançou-se, desde então, tanto em seus escritos da imprensa como em seus textos literários, na tentativa de conter o avanço destas teorias europeias. Entretanto, há uma importante particularidade a ser notada. Segundo Frank, Dostoiévski não elegeu como estratégia, na maior parte do tempo, o confronto direto e abertamente hostil. Em muitas ocasiões – embora não em todas –, ele tentou aproximar-se dos radicais para cooptá-los pelo convencimento. Diversas vezes ele buscou reconhecer aspectos positivos dos textos dos publicistas radicais – como, por exemplo, o amor sincero e a dedicação à Rússia e a seu povo – antes de desferir seus ataques. De certo modo, Dostoiévski fez grandes esforços para nunca romper definitivamente com a *intelligentsia* radical, empenhando-se em atuar como uma espécie de mentor para os jovens estudantes.<sup>305</sup>

Evidentemente, as possibilidades de sucesso de Dostoiévski nesta tarefa foram muitíssimo limitadas. Todavia, tendo em vista este paralelo, é possível pensar no triunfo da liderança intelectual e espiritual de Aliócha sobre os estudantes como uma conquista que o próprio escritor sempre perseguiu, embora jamais a alcançaria. Na proposta de educação que Aliócha faz a seus pupilos citada anteriormente – por mais genérica e vaga que possa ser –, no contexto específico que estamos enfatizando, adquire grande pertinência o trecho “falam-vos muito de vossa educação; ora uma recordação santa, conservada desde a infância, é talvez a melhor educação.”<sup>306</sup> Aqui é possível notar um contraste entre a educação da qual muito se-lhes-falam. Muito possivelmente esta alusão refere-se à educação oficial, a que de fato foi implementada, e que está presente nos acalorados debates públicos. Dostoiévski aparenta desqualificar este modelo de educação oficial, em comparação à sua proposta de educação vinculada a valores

---

<sup>305</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The mantle of the prophet, 1871-1881*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

<sup>306</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os Irmãos Karamázovi. Obra Completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 1.100

morais, *santa*, adquirida na infância e mantida ao longo da vida, com caráter fortificante, religioso, enobecedor e até mesmo redentor.

#### 4. A educação na obra de Machado de Assis

Optamos por iniciar esta seção de modo análogo à anterior, ou seja, realizando uma exposição de elementos relacionados à vida e à obra de Machado de Assis, cujos contos *Verba Testamentária* e *O Espelho*, e o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foram utilizados como fontes em nosso presente estudo em História da Educação. Conforme o procedimento adotado na terceira seção, este levantamento apresentado a seguir, a despeito de sua brevidade e de seu caráter sintético, traz elementos que nos possibilitam entender melhor sua obras e a relação destas com o contexto histórico na qual foram criadas e ao qual procuram representar.

##### 4.1. Joaquim Maria Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839, no morro do Livramento. Os morros no entorno da capital do Império, na época, eram locais bastante diferentes destes mesmos locais na atualidade. No período de nascimento deste grande escritor, o crítico literário Valentim Facioli<sup>307</sup> observa que a paisagem era composta por chácaras pertencentes a famílias abastadas, e habitadas por estes últimos, juntamente com a sua rede de dependentes, livres e escravos. Os bisavós paternos de Machado de Assis haviam sido escravos, e seus avós, por este lado da família, foram libertos. Seu pai era um pintor. A mãe deste escritor nascera na ilha de São Miguel, nos Açores. Segundo Facioli, há evidências de que ambos os progenitores de Machado tenham sido muito pobres, e viviam como agregados junto a uma abastada família no Morro do Livramento.

Há indícios de que a mãe deste escritor fosse alfabetizada, e especula-se que ela possa tê-lo ensinado as primeiras letras. O contato próximo com a opulenta família de seus “protetores” pode ter proporcionado a Machado de Assis um certo contato com a cultura letrada. Não há evidências concretas de que nosso escritor tenha frequentado os anos iniciais da escola. Alguns biógrafos fazem esta afirmação com base, principalmente, em seu *Conto de Escola*, cuja detalhada descrição do cotidiano de uma sala de aula para crianças poderia ser considerada, possivelmente, um indicativo de que

---

<sup>307</sup> FACIOLI, Valentim. Várias histórias para um homem célebre (Biografia intelectual). In: BOSI, Alfredo; Garbuglio, José Carlos; Curvello, Mario; FACIOLI, Valentim. *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982. p. 9-59.

ele tenha frequentado estas instituições escolares, embora não haja um consenso a este respeito.

Sua mãe faleceu no ano de 1849, de tuberculose. Em sua adolescência, Machado começou a frequentar a cidade com mais assiduidade, conseguindo empregos modestos neste local e distanciando-se do subúrbio. Paralelamente, ele começou a publicar poemas no jornal *A Marmota Fluminense*, em 1855, primeiro esporadicamente, aumentando a sua assiduidade nesta e em outras publicações da imprensa nos anos seguintes.

No ano seguinte, 1856, começa a trabalhar como aprendiz na Tipografia Nacional. Ele amplia seu contato com livros e com intelectuais contemporâneos, que relatam o grande engajamento do jovem escritor em leituras constantes. Facioli elabora considerações a respeito da trajetória deste escritor, nascido em um contexto bastante humilde e que já na juventude buscava ascensão social e intelectual. Nas palavras deste crítico literário, os esforços de Machado não podem ser “atenuados” ou ingenuamente naturalizados, em termos sociais:

Lida a história em outro sentido, deve sobressair o esforço do Machado adolescente, sua luta por transpor os limites que sua condição lhe impunha. Deve sobressair o combate que travou para superar o *destino* que era comum aos indivíduos de origem e meio semelhantes. É esse esforço que não pode ser atenuado para não ficar suposto que a migração de classe é um processo *natural* e que bastaria o estímulo de umas poucas circunstâncias gratuitas para que a *igualdade de oportunidades fosse real*. O caminho do arrabalde para a cidade foi uma conquista de Machado de Assis, que precisou vencer os obstáculos implicados nesse processo.<sup>308</sup>

Em seguida, começa seus estudos de francês e de latim e passa a ganhar destaque com suas poesias, crônicas e críticas literárias em variados jornais e revistas, como, por exemplo, n’*O Espelho*, n’*O Correio Mercantil*, n’*A Semana Ilustrada* e n’*O Jornal das Famílias*, entre outros.

No ano de 1869, casa-se com Carolina Augusta Xavier de Novais, uma cidadã portuguesa. Em 1880 passa a trabalhar como funcionário público no Ministério da Agricultura, conseguindo promoções no serviço público ao longo de sua carreira. Sofreu, ao longo de sua vida, com crises de epilepsia – que, aliás, também acometeram

---

<sup>308</sup> FACIOLI, Valentim. Várias histórias para um homem célebre (Biografia intelectual). In: BOSI, Alfredo; Garbuglio, José Carlos; Curvello, Mario; FACIOLI, Valentim. *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982. p. 15

Dostoiévski – e que eram-lhe motivo de profundos constrangimentos. Durante toda a sua vida profissional, sempre manteve uma ativa participação na imprensa. Teve grande produção literária nos gêneros de poesia, crítica literária, teatro, crônicas, contos, romances e traduções. No entanto, apesar da notoriedade que alcançou nestes vários gêneros, tornou-se particularmente célebre por sua atuação como contista e romancista.

Machado de Assis escreveu oito romances e uma novela – esta última considerada um meio termo entre conto e romance –, e cerca de 200 contos, estes escritos de 1858 a 1907, em sua maioria publicados em revistas e jornais. Uma parte destes contos foi selecionada por seu próprio autor em sete coletâneas.

Seus quatro primeiros romances, publicados dentre os anos de 1872 e 1878 foram considerados românticos. Em 1881, ele publica as célebres *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, consideradas uma grande revolução na literatura brasileira e o início da fase realista deste escritor. Inaugurou-se, a partir deste romance, uma fase marcada por grande ceticismo e ironia. Esta grande mudança literária foi acompanhada em sua escrita de contos, expressa na coletânea publicada em 1882, intitulada *Papéis Avulsos*, cuja maioria dos contos fora escrita nos anos de 1881 e 1882.

Outros romances de grande destaque foram *Quincas Borba*, publicado em 1891, e *Dom Casmurro*, publicado em 1899. Também atingiram grande notoriedade as coletâneas de contos intituladas *Histórias sem data*, de 1884, *Várias Histórias*, de 1896, e *Páginas Recolhidas*, de 1899. Em 1897 participa da fundação e é eleito o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras. Machado de Assis alcançou grande prestígio em vida, e Facioli considerara que a comoção causada por seu falecimento, no ano de 1908, aos 69 anos de idade, fora uma evidência irrefutável de sua consagração literária.

#### **4.1.1. Tema em comum**

Abordaremos a seguir a mesma questão levantada no início do capítulo anterior, acerca da posição periférica do Brasil e da Rússia, consideradas as suas peculiaridades, em relação à Europa, e a importação de modelos e ideias europeias para estes dois países. Havia, no século XIX, uma necessidade por parte de Brasil e Rússia destas ideias originárias do centro do capitalismo como parte de um processo complexo de formação de identidade nacional que valorizava os lustres da civilização ocidental. Com efeito, este fenômeno engendrou uma série de distorções, visto que várias ideias e

teorias ocidentais europeias forma implantadas em solo estranho e até mesmo hostil. Nosso foco foi analisar a entrada destas ideias pela via de instituições educacionais criadas no Brasil e na Rússia seguindo moldes portugueses, franceses, ingleses e prussianos. De acordo com Gledson<sup>309</sup> e Frank<sup>310</sup>, Machado de Assis e Dostoiévski dramatizaram este processo em várias de suas produções literárias.

Este tema é abordado de forma particular por Machado de Assis, dentre outras obras, na coletânea de contos intitulada *Papéis Avulsos*,<sup>311</sup> publicada em 1882, conforme demonstrou Gledson.<sup>312</sup> Iniciaremos nossa análise desta problemática por meio da discussão da obra *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis. A publicação desta coletânea de contos aconteceu no ano de 1882, com a seleção e organização do volume feita pelo próprio autor. A maioria destes contos fora publicada originalmente nos anos de 1881 e 1882, em revistas como *A Estação* e *A Gazeta de Notícias*, acrescidas de três contos publicados na segunda metade da década de 1870, revisados para integrar os *Papéis Avulsos*.<sup>313</sup>

É importante ressaltar que esta obra, publicada apenas um ano após o célebre e revolucionário romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, contém, nos contos, a mesma força literária contida neste romance que inaugura a fase da maturidade de Machado de Assis. Este momento de virada na obra de Machado de Assis, também referido como a crise dos quarenta anos, trouxe uma grande elevação no patamar

---

<sup>309</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33.;

GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.

<sup>310</sup> FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986.

<sup>311</sup> ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. I.

<sup>312</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33.;

GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.

<sup>313</sup> GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.

artístico de suas produções. Muitos críticos debruçaram-se sobre esta mudança machadiana, discutindo-a sob diversas perspectivas. Para Roberto Schwarz, a adoção de uma narrativa repleta de sarcasmo, ironia e ceticismo a partir das *Memórias Póstumas* indica uma dramatização da mudança de posicionamento do próprio autor em relação a questões nacionais. Em contraste com a postura que adotara em sua produção literária anterior, Machado de Assis abandonou pontos de vista românticos, conformistas e dotados de fé no progresso da nação.<sup>314</sup> Portanto, *Papéis Avulsos* ocupa em relação aos contos uma posição bastante semelhante à posição ocupada por *Memórias Póstumas de Brás Cubas* em relação aos romances.<sup>315</sup>

Gledson considera esta coletânea de contos como sendo a mais original e notável dentre as sete publicadas pelo autor, por representarem “[...] um momento de realização extraordinária, que sem dúvida não mais se repetiria[...]”,<sup>316</sup> que emana um “[...] poder resultante de uma repentina liberação de energia [...]”<sup>317</sup> e por uma unidade de sentido entre seus contos, ainda que coletâneas de anos posteriores contivessem contos de maior qualidade artística.<sup>318</sup>

Este crítico defende que a inovação literária da prosa de Machado de Assis surgida a partir da crise dos quarenta anos, com seus recursos narrativos dotados de humor, ironia e ceticismo, tem uma forte historicidade. Deste modo, elementos históricos estão fortemente presentes nos contos de *Papéis Avulsos*:

Uma parte fascinante desse processo é que este novo poder inclui uma notável dimensão histórica específica, local: com efeito, os enredos de alguns contos adquirem significados adicionais, por conta da presença de certos detalhes aparentemente supérfluos, mas que, vistos em conjunto, constroem uma espécie de história nacional bastante cética e

<sup>314</sup> SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

<sup>315</sup> GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 37

<sup>317</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15

<sup>318</sup> GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.

original, e para a qual não há precedente na produção anterior às *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.<sup>319</sup>

No entanto, é preciso atentar para o modo como a historicidade está presente nesta obra. Gledson pondera que, em um primeiro olhar, o leitor pode encontrar poucas referências históricas, e mesmo poucas menções à geografia do Rio de Janeiro. Os enredos de vários contos desta coletânea em particular desenrolam-se em tempos e lugares bastante variados, percorrendo vários momentos da história da humanidade – o conto *A Arca* é situado no contexto do livro do *Gênesis*, do *Antigo Testamento*.

Faz-se necessário buscar um excerto de um ensaio escrito pelo próprio Machado de Assis em 1873, chamado *Notícia atual da literatura brasileira: Instinto de Nacionalidade*, para se encontrar pistas acerca de sua historicidade: “O que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço”<sup>320</sup>

Este ensaio é bastante notório, tendo sido objeto de escrutínio por parte de inúmeros críticos. Sobre este texto, Astrogildo Pereira propõe que Machado de Assis, ao tratar de temas universais, era mais nacional do que os escritores românticos, pois este, ao invés de retratar a paisagem pitoresca, retratava o homem brasileiro. Outro argumento apresentado pelo crítico marxista em favor da forte brasilidade machadiana refere-se ao conceito de *romancista psicólogo* atribuído a este escritor, que faz representações de grupos sociais mais amplos por meio de personagens ficcionais, numa espécie de alegoria social.<sup>321</sup>

Em concordância com a argumentação de Pereira, Gledson sugere uma estratégia que Machado de Assis teria utilizado, especialmente nos contos de *Papéis Avulsos*, para articular posicionamentos históricos, notadamente as questões relativas à identidade nacional. Em suas palavras: “[...] as questões de identidade nacional em

<sup>319</sup> GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 31

<sup>320</sup> ASSIS, Machado de. *Notícia da atual literatura brasileira: Instinto de nacionalidade*. p. 3. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/critica/mact25.pdf>  
 Texto fonte: Assis, Machado de. *Obra Completa*. Afrânio Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v. III.  
 Publicado originalmente em *O Novo Mundo*, 24/03/1873.

<sup>321</sup> PEREIRA, Astrogildo, *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.

*Papéis Avulsos* são sempre abordadas através de uma identidade *pessoal* que é, mais do que uma vez, o tema ostensivo dos contos”<sup>322</sup>

Esta proposição, que em um nível mais amplo pode indicar que determinados grupos sociais, determinadas ideologias, ou até mesmo uma nação – e uma identidade nacional – podem ser corporificadas em personagens, é demonstrada por Gledson por meio de Jacobina, do personagem principal do conto *O Espelho*, de *Papéis Avulsos*.<sup>323</sup> Em uma reunião noturna entre amigos, Jacobina, que até então escutava uma discussão de temática metafísica em silêncio, toma a palavra e relata um episódio pessoal para ilustrar sua teoria sobre a alma humana. Argumentando existirem duas almas, a exterior e a interior, descreve um evento de sua vida, quando, na juventude, ao atingir o cobiçado posto de alferes, cobiçado em seu meio local, tornou-se alvo de elogios gerais e entusiásticos. Ao encontrar-se sozinho em uma propriedade rural de parentes, ocasião em que não há ninguém a tecer-lhe elogios pelo recém-alcançado posto militar – que tornara-se sua *alma exterior* inflada –, sobra-lhe somente sua alma interior – que encontrava-se reduzida devido ao alargamento da outra. Sentindo-se muito mal, olha-se no espelho – um espelho português, trazido ao Brasil em 1808 por ocasião da transferência da corte portuguesa, descrito como sendo “[...] naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns enfeites de madrepérola, e outros caprichos do artista.”<sup>324</sup> – e enxerga apenas uma tênue sombra. Este é um momento de grande tensão e conflito neste conto.

Um exemplo de uma possível análise histórica deste conto feita por Gledson, vinculando a identidade nacional a um personagem, está exposta a seguir:

Mil oitocentos e oito foi também o momento em que a nação brasileira começou a tornar-se consciente de si própria e “se olhou no espelho” isto é, se viu a si própria como os outros a viam. Se seguirmos o paralelismo entre o eu e a nação que aqui parece implícito, chegamos à conclusão um pouco chocante que, pelo menos neste momento da história, a identidade nacional é tão imperceptível como o rosto de Jacobina no espelho. Talvez este argumento pareça reduutivo demais. Contudo, o espelho com a sua moldura é a imagem perfeita da cultura

<sup>322</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 17

<sup>323</sup> De acordo com Frank, Dostoiévski utiliza um recurso bastante semelhante em suas obras.

<sup>324</sup> ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. I. p. 405

portuguesa do século XVIII (pelo menos segundo um ponto de vista bastante comum) – apodrecida, oca, e puramente ornamental. Era a cultura que os brasileiros herdaram, o mundo em que eles se viam a si próprios.<sup>325</sup>

O conto seguinte de *Papéis Avulsos*, intitulado *Verba Testamentária*, é apontado por Gledson como integrante de uma sequência histórica, junto com *O Espelho*. Em *Verba Testamentária*, é possível encontrar novamente a questão da identidade nacional corporificada em um personagem, e desta vez nos aproximamos de nosso tema educacional. Enquanto com Jacobina há um momento de tensão no qual a sua alma interior – identidade nacional – parece se perder, Nicolau, o personagem principal deste conto, apresenta: “[...] uma personalidade continuamente ameaçada por essa mesma perda e (tal como Jacobina no seu momento de crise) incapaz de alcançar uma relação saudável e normal com o mundo que o rodeia.”<sup>326</sup>

E, dando prosseguimento à análise da identidade nacional, personificada pela vulnerabilidade de Nicolau:

Porque a sua “inveja patológica” é isso mesmo; para usar os termos de Jacobina, Nicolau é incapaz de adotar uma armadura protetora da “alma exterior” (o uniforme de alferes, por exemplo) e assim fica reduzido a essa coisa frágil – talvez inexistente – o eu interior. Para ser mais claro: Nicolau tem um problema com modelos em si mesmos, que a um tempo aceita, porque os seres humanos não os podem dispensar (e porque esta é uma sociedade colonial e imitadora); mas ele também rejeita violentamente estes mesmos modelos com impulsos semi-conscientes para ser independente o original. Ele só consegue continuar a viver procurando a companhia daqueles que lhe são manifestamente inferiores – com o resultado final de ser enterrado num caixão feito pelo pior carpinteiro do Rio de Janeiro.<sup>327</sup>

Nicolau, que nascera no fim do século XVIII, em 1786 ou 1787, em uma família abastada, e faleceu em 1855, teve uma vida atormentada. Seus primeiros sinais de *inveja patológica* ocorreram em sua infância, ao atacar e rasgar os trajes militares, que indicavam distinção, trajados por outros meninos de sua idade. Aproximando-nos de nossa temática educacional, podemos observar que na infância Nicolau estudava com

---

<sup>325</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 18

<sup>326</sup> *Ibid.*, p. 19

<sup>327</sup> *Ibid.*, p. 19

um mestre de leitura e gramática. Neste período, devido às sistemáticas sessões de castigos com palmatória infligidos pelo professor, ele deixou seu hábito de perseguir os colegas que se destacavam pela beleza ou vestimentas elegantes. A inveja patológica, entretanto, estava longe de ser saciada: “Por outro lado, se deixou de perseguir os mais graciosos ou melhor adornados, não perdoou aos que se mostravam mais adiantados no estudo; espancava-os, tirava-lhes os livros, e lançava-os fora, nas praias e no mangue.”

328

Em seguida, seu pai, já manifestamente descontente com seu comportamento, aplicando-lhe severos castigos desde uma tenra idade, frustra-se com as limitadas perspectivas educacionais de Nicolau:

Se acrescentarmos que ele não pode estudar nada seguidamente, mas a trancos, e mal como os vagabundos comem, nada fixo, nada metódico, teremos visto algumas das dolorosas consequências do fato mórbido, oculto e desconhecido. O pai, que sonhava para o filho a Universidade, vendo-se obrigado a estrangular mais essa ilusão, estava prestes a maldiçoá-lo; foi a mãe que o salvou.<sup>329</sup>

A partir destes dois excertos, é possível observar, em termos sociais alegóricos, uma rejeição do conteúdo escolar, importado da cultura europeia. Essa rejeição ocorre de modo violento. Talvez seja possível afirmar, adicionalmente, a inadequação destes conteúdos para a nacionalidade brasileira em formação.

Segundo Gledson, Machado acrescenta uma figura que simboliza o cientificismo, por meio do personagem do cunhado de Nicolau, um médico holandês, estrangeiro, portanto. Este médico é abordado de modo satírico. Primeiramente, este personagem identifica os problemas do protagonista como originários de um suposto verme no baço, que alimentava-se da dor do doente, e sugere tratamentos absurdos, como, por exemplo, seguir carreira diplomática, entre outros.<sup>330</sup>

Nicolau continua com sua existência cada vez mais atormentada, e em 1823 envolve-se na política, tornando-se um membro da Assembleia Constituinte. Nesta

---

<sup>328</sup> ASSIS, Machado de. *Contos*: uma antologia. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. I. p. 415

<sup>329</sup> *Ibid.*, p. 415

<sup>330</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada*: capítulos da história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33.

atividade, padece incontrolavelmente sempre que deputados discursam com retórica elegante. Quando a Assembleia é desfeita pelo imperador, ele sente um contentamento íntimo ao ver políticos de destaque, como o Visconde de Jequitinhonha e os irmãos Andrada deportados. Com o intuito de entender estes acontecimentos, Gledson propõe que:

As figuras dominantes da Assembléia Constituinte, - Montezuma, o senador Vergueiro e os irmãos Andrada – apenas suscitam inveja. Não há aqui dúvida quanto à verdadeira admiração que Machado sentia por estes homens, pelo menos neste momento histórico de criação da nação brasileira. Mas agora outro tema surge no conto – o papel das palavras, dos discursos, da língua e, afinal, da própria literatura, na construção da identidade nacional. Podem ter sido grandes homens com ideias avançadas para o seu tempo. Mas esse é precisamente o problema, pois Nicolau representa o público em geral para quem tais ideias nada valem e em quem, por consequência, só produzem um ressentimento mal definido [...] <sup>331</sup>

Permeando e mediando estes elementos mencionados, que são o papel das palavras, os discursos, a língua e a literatura, existe, de maneira muito forte, a presença da cultura letrada, que encontrava um de seus maiores veículos nas instituições educacionais de nível superior, tanto as existentes no Brasil, quanto as europeias, frequentada pela elite brasileira, especialmente a Universidade de Coimbra. Esta cultura letrada apresenta-se como dissociada do público em geral.

#### **4.1.2. A educação no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas***

A obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foi publicada em livro no ano de 1881, após um período de publicação serializada de março a dezembro de 1880 na *Revista Brasileira*. Este romance é considerado uma etapa fundamental na obra machadiana, em que acontece uma *reviravolta* artística, inaugurando-se a obra da maturidade deste escritor, conforme menção realizada no item anterior. Deixando para trás postulados românticos, Machado de Assis assume a forma de escrita realista, tendo, dentre inúmeras influências, o estilo narrativo do escritor irlandês Laurence Sterne –

---

<sup>331</sup> GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 24

1713-1768 –, marcado pela ironia, pelo humor e pelo diálogo com o leitor, que é alvo de provocações e desafios.<sup>332</sup>

Tratando especificamente das inovações de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Roberto Schwarz elabora considerações a respeito de uma transformação essencial do ponto de vista de Machado de Assis.

Enquanto o Machado de Assis da primeira fase tinha uma visão edificante de quem quer colaborar para ilustrar a sociedade, para aumentar o seu brilho, para torná-la mais civilizada, o da segunda fase diz “isso aqui não tem remédio, isso aqui só tem cara de civilizado, [mas] na verdade é completamente bárbaro, e... vamos dizer a verdade.”<sup>333</sup>

Entendemos que Schwarz, nesta colocação, indica o direcionamento deste autor literário em relação a um forte ceticismo em relação aos desenvolvimentos da sociedade brasileira da época. O ceticismo machadiano, considerado em uma de suas nuances como voltado para falsas expectativas de progresso, permeará a sua obra deste momento até o fim de sua vida, em maior ou menor grau. Discutiremos aqui o modo como este escritor, por meio desta perspectiva cética, representou elementos educacionais em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Em relação a este romance, podemos observar que o narrador, constituído como um membro da elite brasileira do século XIX, proprietário de terras e de escravos, narra os acontecimentos de sua vida em primeira pessoa. O recurso de iniciar a narrativa como um defunto autor atribui a este narrador um distanciamento em relação a seu contexto social mais imediato, que permite-lhe expor suas memórias sem constrangimentos ou apego a convenções sociais.

É sobremaneira importante destacar que, de maneira semelhante ao procedimento literário utilizado por Dostoiévski, Machado de Assis construía personagens narradores com características particulares e que conferiam à narrativa suas visões de mundo também particulares. Deste modo, os pontos de vista do narrador das

---

<sup>332</sup> SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

<sup>333</sup> SCHWARZ, Roberto. Depoimento em: *Mestres da Literatura – Machado de Assis: Um mestre na periferia*. Documentário produzido pela TV Escola. Duração: 25 minutos. Disponível em: [http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item\\_id=1352&option=com\\_zoo&view=item](http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item_id=1352&option=com_zoo&view=item) Acesso em 28 de janeiro de 2014.

Este excerto, transcrito por mim, traz marcas de oralidade.

*Memórias Póstumas* não eram compartilhados pelo autor, Machado de Assis. Segundo Chalhoub, esta teria sido uma estratégia de narração empregada para se poder criticar as elites brasileiras por dentro, por meio da fala – não mais constrangida por compromissos sociais imediatos – de um de seus membros, expondo suas mazelas e hipocrisias abertamente.<sup>334</sup>

Passando para a problemática educacional, encontramos o relato de Brás Cubas, referente à fase de sua meninice, acerca de suas experiências na escola, no capítulo XIII deste romance, intitulado *Um Salto*:

Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos. Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, mui pouco e mui leve. Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão!<sup>335</sup>

Neste excerto é possível destacar uma série de elementos relevantes à nossa pesquisa. A começar pelo título do capítulo, *Um Salto*, e a intenção manifesta em suas primeiras linhas de passar rapidamente por estas lembranças pouco lisonjeiras. Uma série de características negativas é trazida à tona. Ao lado de conteúdos de escolarização básica, como leitura, escrita, cálculos, o alfabeto, a prosódia e a sintaxe, figuram também atividades menos nobres, como *cacheletas* – pancadas ou censuras –, diabruras e uma série de afazeres *propícios a ociosos*. Também são elencadas como atributos negativos relacionados à escola como amarguras, ralhos, castigos, lições árduas e o sadismo pedagógico da palmatória.

Esta referência educacional d'*As Memórias Póstumas de Brás Cubas* pode ser relacionada às escolas primárias – um tanto escassas – e secundárias do Império. Destaca-se a predominância de métodos tradicionais, com forte presença da palmatória, por meio da qual certos conteúdos eram incutidos nos cérebros dos alunos, e o decorrente sofrimento gerado entre os estudantes, que buscavam burlar as regras sempre

<sup>334</sup> CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

<sup>335</sup> ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 46

que podiam. É bastante interessante a menção segundo a qual tal organização escolar vigente à época era *tão praguejada dos modernos*, ou seja, há uma referência de Machado de Assis a debates educacionais possivelmente internacionais e nacionais acerca de princípios educativos novos.

Outra consideração que pode ser formulada ainda em relação a este excerto refere-se ao uso da palmatória, que, dentro do contexto educacional das escolas em questão, funcionam como um recurso para *forçar* certos conjuntos de conhecimentos cabeça adentro dos alunos. É bastante claro que ao longo de muitos séculos de educação no ocidente, conforme demonstrou Manacorda,<sup>336</sup> o recurso ao sadismo pedagógico foi responsável pelo sofrimento de inúmeras gerações.

Contudo, no contexto brasileiro do século XIX talvez seja possível adicionar um outro nível de significado, de modo complementar. Esta outra possibilidade insere-se no panorama já mencionado anteriormente da entrada de ideias e modelos europeus no Brasil – e na Rússia – suas inadequações ao solo nacional e distorções decorrentes de sua adoção *forçada*. Como parte deste influxo de modelos europeus, poderíamos elencar a violência corporificada – incluindo toques de terror – no modo como conteúdos de instrução básicos eram inculcados nas mentes dos alunos. Seguiu-se a este processo tentativas variadas de escapar a este adestramento. Segundo esta hipótese interpretativa, a escolarização básica, entendida como a instrução primária e secundária, e sua dinâmica de funcionamento, pode ser entendida como uma metáfora, via instituições educacionais, de um modo como se dava a entrada de ideias ocidentais. A expressão latina *compelle intrare*, que é utilizada para legitimar o uso da força para a imposição de valores, parece reforçar esta possibilidade interpretativa.

Na sequência deste mesmo parágrafo, é possível observar mais detalhes referentes à caracterização do professor e da escola em questão:

Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é das últimas letras; com a diferença que tu, se me metias medo, nunca me meteste zanga. Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as tuas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à mostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da Rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia

---

<sup>336</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, — ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita. Chamava-se Ludgero o mestre; quero escrever-lhe o nome todo nesta página: Ludgero Barata, — um nome funesto, que servia aos meninos de eterno mote a chufas. Um de nós, o Quincas Borba, esse então era cruel com o pobre homem. Duas, três vezes por semana, havia de lhe deixar na algibeira das calças, — umas largas calças de enfiar —, ou na gaveta da mesa, ou ao pé do tinteiro, uma barata morta. Se ele a encontrava ainda nas horas da aula, dava um pulo, circulava os olhos chamejantes, dizia-nos os últimos nomes: éramos sevandijas, capadócios, malcriados, moleques. — Uns tremiam, outros rosnavam; o Quincas Borba, porém, deixava-se estar quieto, com os olhos espetados no ar.<sup>337</sup>

Nesta passagem, de uma ironia atroz, somos apresentados ao mestre, que tem um nome *funesto* – Ludgero *Barata* –, que torna-o uma eterna vítima de *chufas* estudantis, e reside em uma pequena casa na *Rua do Piolho*. Este personagem passou incólume pela vida, não *enfadando a ninguém com sua mediocridade* e nem deixando saudades após seu falecimento, exceto por um preto velho. Brás Cubas, o narrador, desfia seu desprezo por este mestre, representante de uma camada ocupacional ultrajada da sociedade da época. É possível traçar relações entre esta representação inglória dos professores das escolas primárias, e possivelmente secundárias, do Império, com uma referência mencionada na seção 2 desta tese, que, além de expor as condições de extrema precariedade nas quais estes profissionais exerciam suas funções, acrescenta adicionalmente que os professores em questão eram em muitas ocasiões ignorantes, brutais, e permaneciam nesta ocupação pelo tempo mínimo até que alcançassem um outro modo de subsistência menos aviltante.<sup>338</sup>

Em seguida, alguns anos adiante, quando o narrador está conjecturando a respeito de seu futuro repleto de glórias, começa a considerar possibilidades de carreiras abertas por meio de estudos universitários:

Um grande futuro! Enquanto esta palavra me batia no ouvido, devolvia eu os olhos, ao longe, no horizonte misterioso e vago. Uma idéia expelia outra, a ambição desmontava Marcela. Grande futuro? Talvez naturalista, literato, arqueólogo, banqueiro, político, ou até bispo, — bispo que fosse, uma vez que fosse um cargo, uma proeminência, uma grande reputação, uma posição superior. A ambição, dado que fosse águia, quebrou nessa ocasião o ovo, e desvendou a pupila fulva e penetrante. Adeus, amores! adeus Marcela!

<sup>337</sup> ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 46-48

<sup>338</sup> WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4.

dias de delírio, jóias sem preço, vida sem regímen, adeus! Cá me vou às fadigas e à glória; deixo-vos com as calcinhas da primeira idade.<sup>339</sup>

As *fadigas* dos estudos universitários em Coimbra são apresentadas inequivocamente como um passaporte para a *glória* e o prestígio social. Uma lista de ocupações de destaque é apresentada – naturalista, literato, arqueólogo, banqueiro, político ou bispo. Na verdade, a questão chave apresentada pelo narrador, Brás Cubas, não encontra-se na área escolhida, mas sim da *proeminência* e na *posição superior*. A ironia machadiana, ao dar voz a um abastado membro da elite brasileira à moda do século XIX, não poderia ser mais mordaz.

Após esta etapa de planejamento, Brás revela-nos sua chegada em Coimbra e aspectos de sua trajetória acadêmica como estudante de Direito:

E foi assim que desembarquei em Lisboa e segui para Coimbra. A Universidade esperava-me com as suas matérias árduas; estudei-as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-me com a solenidade do estilo, aos anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e saudades – principalmente saudades. Tinha eu conquistado em Coimbra uma grande nomeada de folião; era um acadêmico estróina, superficial, tumultuário e petulante, dado às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico, vivendo na pura fé dos olhos pretos e das constituições escritas. No dia em que a universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade. Guardei-o, deixei as margens do Mondego, e vim por aqui fora assaz desconsolado, mas sentindo já uns ímpetos, uma curiosidade, um desejo de acotovelar os outros, de influir, de gozar, de viver, – de prolongar a Universidade vida adiante...<sup>340</sup>

Este relato do narrador é primoroso em seu potencial de escancarar abertamente seu perfil acadêmico – ou antiacadêmico. Coerentemente com suas expectativas anteriores, de utilizar seus estudos universitários como uma mera porta de entrada para a proeminência, Brás Cubas estuda mediocrementemente e dedica-se com intensidade a folias e a aventuras menos nobres. O final do excerto é lapidar ao trazer à tona a sanha do narrador em assumir suas prerrogativas autoritárias e de exercício de poder.

A propósito da relação deste personagem com o conhecimento em seu curso de Direito, selecionamos mais uma passagem que complementa a anterior:

<sup>339</sup> ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 59

<sup>340</sup> Ibid. p. 59

Para lhes dizer a verdade toda, eu refletia as opiniões de um cabeleireiro, que achei em Módena, e que se distinguia por não as ter absolutamente. Era a flor dos cabeleireiros; por mais demorada que fosse a operação do toucado, não enfadava nunca; ele intercalava as penteadas com muito motes e pulhas, cheias de um pico, de um sabor... Não tinha outra filosofia. Nem eu. Não digo que a Universidade não me tivesse ensinado alguma; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto. Tratei-a como tratei o latim; embolsei três versos de Virgílio, dous de Horácio, uma dúzia de locuções morais e políticas, para as despesas da conversação. Tratei-os como tratei a história da jurisprudência. Colhi de todas as cousas a fraseologia, a casca, a ornamentação...<sup>341</sup>

Neste ponto Brás Cubas completa seu relato acerca de seu posicionamento *acadêmico*. Os dois últimos excertos mencionados podem ser lidos à luz das análises espirituosas da preceptora alemã Ina von Binzer – citada previamente – que trabalhou em casas de abastados fazendeiros no Brasil de 1881 a 1883. Segundo ela os brasileiros são dotados de um *talento declamatório*: “dão a vida por falar, mesmo quando é para não dizer nada.”<sup>342</sup> Segundo esta educadora, a carreira do Direito atenderia muito bem este talento natural dos brasileiros cultos para os discursos, os arroubos retóricos que, via de regra, são vazios, exteriores e inconsistentes. A atitude de estudante do narrador de atentar somente para fraseologias externas, para o esqueleto, para o ornamental, com vistas a impressionar em conversas polidas, encaixa-se de maneira muito harmônica às observações da preceptora germânica em questão.

Um outro viés, vinculado ao exposto acima, pode ser articulado, de modo interligado a um eixo interpretativo já mencionado anteriormente em outras análises de excertos de Machado de Assis e de Dostoiévski ao longo desta tese, que refere-se a uma hipótese interpretativa segundo a qual a atitude displicente do narrador deste romance pode ser uma espécie de reação à imposição do influxo de ideias e teorias europeias, transmitidas em grande parte pela via de cursos universitários – dentre outras modalidades –, estes dotados de regimes de estudos árduos e sistemáticos. O membro das elites brasileiras do século XIX, nesta obra de Machado de Assis, submete-se a esta disciplina educacional apenas parcialmente, com uma série de restrições e resistências. Dentro de sua perspectiva, não é importante estudar sistematicamente, e, por consequência, aprender de maneira profunda conteúdos de filosofia, literatura clássica

<sup>341</sup> ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 64

<sup>342</sup> BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 95

ou jurisprudência. Bastava a apropriação de elementos *exteriores e ornamentais* destes campos do conhecimento – juntamente com o diploma – os quais contribuirão para a constituição da figura senhorial elegante e autoritária do século XIX. Nas palavras de Roberto Schwarz, estes elementos constituirão um *verniz de civilização* sobre a barbárie reinante.

## Considerações finais

Para concluir este estudo, podemos afirmar que há elementos educacionais em comum entre o Brasil e a Rússia czarista no século XIX, com base nos estudos de obras da área de História, considerada em termos mais amplos, seguida por produções mais específicas da História da Educação, de textos literários de Machado de Assis e de Fiódor Dostoiévski – estes últimos acompanhados de estudos críticos que contribuem para o entendimento de características literárias que contribuem para a sua elucidação como testemunhos históricos.

Foram encontradas referências ao caráter elitista da educação em ambos os países. Neste aspecto, é importante observar diferenças fundamentais. Pedro, o Grande, cujo reinado marcou a formação da Rússia Imperial – datada do início do século XVIII –, liderou o processo de modernização e ocidentalização russa. Este país, de território maior do que a extensão de terras do Brasil, impulsionado por um processo de modernização de expansão imperialista, acompanhada por um crescimento populacional advindo da anexação de novos territórios, teve uma necessidade muito maior de equipar sua máquina administrativa e burocrática estatal com funcionários públicos treinados em instituições educacionais. A nobreza, desde o período de Pedro I, fora a classe preferida para o treinamento educacional. No entanto, esta classe opôs resistências à escolarização formal, considerando-se que estes grupos haviam desfrutado de privilégios e poder por séculos sem necessidade de estudos árduos e sistemáticos – os quais constituíam uma importação europeia recente e alienígena aos costumes russos.

Embora a nobreza fosse a classe que, de fato, mais recebeu instrução formal ao longo dos séculos XVIII e XIX, suas objeções à escolarização, aliadas à necessidade urgente de quadros administrativos e burocráticos para o Império em expansão, abriram brechas à entrada de indivíduos não nobres nas instituições educacionais, considerando-se que muitos dentre eles tornaram-se importantes cientistas, políticos, literatos, entre outras posições de destaque.

O Brasil apresentava proporções territoriais e populacionais bastante reduzidas, se tomadas comparativamente em relação à Rússia. Em termos populacionais, dados estatísticos mencionados na seção 1 desta tese indicam que a população no Império russo, considerando todos os territórios anexados, era de 36 milhões de habitantes em 1796 e de 75 milhões em 1858, enquanto no Brasil havia pouco menos de 10 milhões de

habitantes de acordo com o Censo de 1872.<sup>343</sup> Tendo em vista que até o início do século XIX nosso país ainda estava envolto em laços coloniais, a demanda por quadros treinados para a administração do Império foi muito reduzida em comparação a este mesmo fenômeno na Rússia. Há evidências de que as poucas instituições de nível superior existentes no Brasil à época, formavam bacharéis em número excessivo, cujas forças produtivas locais não podiam absorvê-los. Por este motivo, o acesso de indivíduos não pertencentes às elites brasileiras, que de fato aconteceu em pequena escala, foi muito inferior ao mesmo processo na Rússia.

O país de Dostoiévski, em virtude dos dados mencionados acima – a despeito de manter a maioria de sua população na obscuridade em termos educacionais –, tinha um número de instituições de ensino primário, secundário e superior muito maiores do que o Brasil. A Rússia fundou sua primeira universidade, em Moscou, em 1755, enquanto o Brasil teria a sua primeira universidade somente no século XX.

Um ponto em comum entre estes dois países no século XIX era a maior ênfase dedicada à formação secundária de caráter propedêutico – fenômeno mais acentuado na Rússia – e principalmente ao ensino superior. Este nível de ensino, em ambos países, conferia prestígio a seus egressos e apresentava uma formação com poucas aplicações em relação aos setores produtivos.

Um aspecto divergente foi a capacidade de articulação dos grupos que atingiam a formação educacional, notadamente a formação em nível superior. Na Rússia, uma parcela considerável dos estudantes e intelectuais foram gradativamente distanciando-se dos interesses imediatos de suas classes de origem – no meio do século XIX os *raznochintsy*, indivíduos de origens variadas, ascenderam às universidades junto aos nobres – e em relação à autocracia, formando um grupo social fundamental, ainda que diminuto, que exerceu influência determinante no destino deste país. Este grupo era a *intelligentsia*, de cujos quadros surgiria Vladimir Ilitch Lênin ao final do século XIX.

No Brasil, ainda que tenham acontecido revoltas e insurreições importantes do fim do século XVIII até a primeira metade do século XIX – e agitações republicanas na segunda metade deste último século mencionado –, que tiveram uma importante participação de indivíduos com formação educacional em nível superior, não houve a formação de uma *intelligentsia* brasileira neste momento histórico, com contornos próprios, alienada dos grupos de poder e estatais. De modo diverso, conforme

---

<sup>343</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2013/01/censo-de-1872-e-disponibilizado-ao-publico> Acesso em: 25 de janeiro de 2014

demonstrou Costa, os brasileiros que graduavam-se em instituições de nível superior, ainda que, em alguns casos, fossem originários de camadas médias da população, eram em grande parte cooptados pelos interesses senhoriais de grandes proprietários, dependiam de suas redes de influência e proteção, e deviam-lhes favores.<sup>344</sup>

O próprio Machado de Assis, emergindo de um contexto popular para alcançar as glórias da literatura internacional, nunca fez críticas diretas às elites, ainda que a tradição crítica de sua obra tenha identificado uma série de estratégias veladas em sua produção literária para veicular sua oposição a aspectos retrógrados e autoritários destes grupos e à escravidão, por exemplo.

Gostaríamos de expor uma última consideração que diz respeito a um tema discutido em vários momentos desta tese. Trata-se da educação formal entendida no bojo de um grande influxo de ideias, modelos e padrões europeus que entraram avassaladoramente em países como o Brasil e a Rússia ao longo do século XIX. Estabeleceram-se, a partir deste fenômeno, relações contraditórias, considerando-se que, por uma lado havia uma necessidade de modernização para que estes dois países periféricos pudessem acompanhar os avanços europeus – e, no caso da Rússia, competir com as grandes potências europeias, algumas vezes em conflitos bélicos, como, por exemplo, na vitória contra as tropas de Napoleão em 1812 e a derrota na Guerra da Criméia, encerrada em 1856, perante a aliança entre a Inglaterra, a França e outros aliados. Por outro lado, o influxo destas ideias levou a uma série de distorções e a um complexo de inferioridade em termos de formação de identidade nacional.

Explorando a via educacional deste processo histórico, ou seja, a entrada de ideias e padrões europeus por meio de instituições educacionais criadas no Brasil e na Rússia sob inspiração de modelos europeus, encontramos diversas menções a este fenômeno em obras de Machado de Assis e de Dostoiévski.

Em nossa tese, procuramos articular o modo pelo qual esta questão é exposta nos contos *Verba Testamentária* e *O Espelho*, de Machado de Assis, identificando personagens que, segundo a hipótese interpretativa por nós adotada, representam, metaforicamente, camadas da população que, ao entrar em contato com valores da escolarização europeia, sofrem de uma inveja patológica – Nicolau – e têm sérios problemas com sua própria identidade, ou a identidade nacional, que de maneira metafórica parece desvanecer-se – Jacobina.

---

<sup>344</sup> COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

No romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, uma série de atitudes no narrador – o personagem que dá nome à obra –, em relação à suas experiências educacionais, tanto na escolarização básica como na Universidade de Coimbra, podem ser interpretadas como tentativas de reação à imposição de ideias europeias. A ironia e o desdumramento do modo como Brás Cubas burla a disciplina Coimbrã de estudos árduos e sistemáticos para enfim tirar proveito das possibilidades que seu diploma lhe dará para influir e exercer suas prerrogativas senhoriais na sociedade brasileira do século XIX foram elaboradas com uma ironia fina e um humor refinado, típicos do *Bruxo do Cosme Velho*.

Dostoiévski, após meados da década de 1860, fez do combate à entrada de teorias sociais ocidentais em seu país, que disseminavam-se aceleradamente entre os estudantes e estavam produzindo protestos violentos e ações terroristas, o grande mote que permeou suas obras até o fim de sua carreira literária, atingindo tonalidades por vezes obsessivas. Na novela *Memórias do Subsolo*, de 1864, considerada a porta de entrada de suas produções literárias da maturidade, este tema é abordado de uma forma contundente pela primeira vez. A fórmula literária elaborada por Dostoiévski nesta obra, e que seria refinada e aprimorada em seus grandes romances, consistia em criar personagens que aderiam às teorias sociais vindas do ocidente – por exemplo, o socialismo, o utilitarismo de Bentham, o cientificismo, o anarquismo etc – e levavam-nas até as suas últimas consequências. Ao atingir este ponto, este célebre autor russo mostrava a degeneração moral e as patologias psíquicas que poderiam ser alcançadas caso a sociedade fosse reformada segundo princípios racionais ocidentalizantes, conforme projetavam vários setores radicais da *intelligentsia* da época.

Em *Os Irmãos Karamázovi*, talvez a maior obra prima dostoiévskiana, publicada de modo integral em 1880 – poucos meses antes de seu falecimento em 1881 –, traz uma riqueza maior de elementos educacionais, relativos a diversos aspectos, como, por exemplo, escolas primárias, secundárias, militares, superiores e religiosas. O tema do antagonismo a ideias europeias aparece intensamente por meio do brilhante intelectual ateu, Ivan Karamázov, adepto incondicional destas ideologias e que acaba enlouquecendo, e, no polo oposto, o religioso Aliócha Karamázov, que consegue refutar os princípios sociais ocidentais de Ivan e defender bravamente o retorno aos valores russos, atuando inclusive como um mentor em termos espirituais e educacionais em relação a um grupo de estudantes adolescentes. Quiçá este tenha sido o papel que

Dostoiévski sonhara em desempenhar perante os estudantes radicais, mas com chances extremamente limitadas de concretizar esta esperança.

Uma última comparação, vinculada a esta última temática, diz respeito ao modo como estes dois autores posicionavam-se em relação a esta questão, que envolve concordâncias e discordâncias. Em comum, podemos observar a crítica à transposição exacerbada de padrões europeus a seus contextos locais e o ceticismo em relação à crença de que a adoção destes modelos conduziria inexoravelmente ao progresso de seus países e à evolução e desenvolvimento do ser humano. O modo como estes escritores construíram e articularam esta crítica foi marcado por nuances e particularidades que os separam.

Dostoiévski, por exemplo, que progressivamente adotara posições conservadoras e religiosas ortodoxas, via no combate ferrenho às ideias europeias uma maneira de defender e promover os valores tradicionais russos. Para ele, caso fosse possível um triunfo do eslavofilismo e um retorno à tradição social e religiosa da *Santa Mãe Rússia* de modo intenso e vigoroso, este país não somente entraria no rumo do progresso, como também operaria a façanha de redimir o mundo, tornando-se o líder de todas as nações. Para a sua amargura deste escritor, os valores tradicionais russos que ele tão ardentemente acalentara, como, por exemplo, a organização comunal camponesa, a religiosidade ortodoxa, a fidelidade ao czar e o reconhecimento nele de uma figura paterna e divina, estavam cada vez mais esquecidos, em parte devido ao progresso e ao lento avanço de iniciativas industriais e de estradas de ferro pela imensidão das áreas rurais russas.

Machado de Assis, que também poderia ser considerado um conservador – foi um defensor da monarquia durante os últimos anos do Império –, embora com intensidade muito mais leve do que Dostoiévski, era manifestamente um ateu, e, após sua conhecida *crise dos 40 anos*, perdeu sua fé no progresso e no desenvolvimento da sociedade brasileira, adotando um forte ceticismo. Suas obras a partir de então estão repletas de ironia, sarcasmo e pessimismo, visto que ele não vislumbrava uma alternativa – mesmo com longínquas chances de realização, como a alternativa de Dostoiévski – para a superação dos problemas básicos do Brasil. Extremamente cético e pessimista, em relação à sociedade brasileira e ao ser humano – Machado elaborou críticas dotadas de um humor refinadíssimo desnudam as falsas alternativas apresentadas pelas pretensões das correntes científicas do século XIX.

## Referências

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALSTON, Patrick L. *Education and the State in Tsarist Russia*. Stanford: Stanford University Press, 1969.
- ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. I.
- ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARTLETT, Rosamund. Russian Culture: 1801 – 1917. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 92-115.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Lumens Juris Ltda, 1998.
- BATISTA, Nilo. Prefácio. In: JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Literatura e direito: uma outra leitura do mundo das leis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1998.
- BELINSKY, Vissarion. Letter to Gogol. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 315-320.

BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. The Nature of Imperial Russian Society. In: RIHA, Thomas. (Org.). *Readings in Russian Civilization: Imperial Russia, 1700-1917*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 479-500.

BLUM, Jerome. *Lord and Peasant in Russia: from the Ninth to the Tenth Century*. Princeton: Princeton University Press, 1961.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BUCHER, Greta. *Daily life in Imperial Russia*. Westport, London: Greenwood Press, 2008.

CALABRESI, Luís Henrique de Freitas. *A formação superior em Direito na obra de Machado de Assis*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (orgs.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHALHOUB, Sidney. A arte de alinhar histórias: a séria “A + B” de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (orgs.). *História em cousas miúdas: capítulos da história social da crônica no Brasil*. p. 67-85.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CONRAD, Robert. *The destruction of Brazilian slavery: 1850 - 1888*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1972.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da senzala à colônia*. 4. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CRUZ COSTA, João. O pensamento brasileiro sob o Império. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II, Livro 3. p. 323-342.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DOSTOIEVSKAIA, Anna Grigorievna. *Meu marido Dostoievski*. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000.

DOSTOIEVSKI, Fiódor M. *Obra completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. vol. 4.

ENGELS, Friedrich, MARX, Karl. *Sobre literatura e arte*. Global Editora: São Paulo, 1986.

FACIOLI, Valentim. Várias histórias para um homem célebre (Biografia intelectual). In: BOSI, Alfredo; Garbuglio, José Carlos; Curvello, Mario; FACIOLI, Valentim. *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982. p. 9-59.

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1985. v.2.

FRANK, Joseph. *Dostoiévski: As sementes da revolta, 1821 a 1849*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FRANK, Joseph. *Dostoiévski: Os anos de provação, 1850 a 1859*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The stir of liberation, 1860-1865*. Princeton: Princeton University Press, 1986.

FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The miraculous years, 1865-1871*. Princeton: Princeton University Press, 1995.

FRANK, Joseph. *Dostoevsky: The mantle of the prophet, 1871-1881*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

FURTADO, Celso. *O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (org.) *A História contada: capítulos da história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33.

GLEDSON, John. *Machado de Assis - impostura e realismo: uma reinterpretação de Dom Casmurro*. Tradução de Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia*. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. I. p. 15-55.

GUIMARÃES, Argeu. *Pedro II na Escandinávia e na Rússia*. Rio de Janeiro: Livraria J. Leite. [s. d.]

LEATHERBARROW, William. Introduction. In: DOSTOEVSKY, Fyodor. *Crime and Punishment*. London: Everyman's Library, 1993. p. xi-xxvi.

LENINE, Ivan Ilitch. A que herança renunciamos? In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982. t. 1, p. 47-78.

LIEVEN, Dominic. The Elites. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 227-244.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O direito na história: lições introdutórias*. São Paulo: Ed. Max Limonad, 2000.

MALIA, Martin. What is the Intelligentsia? In: PIPES, Richard. (Org.) *The Russian Intelligentsia*. New York: Columbia University Press, 1961. p. 1-18.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MCCLELLAND, James C. *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.

MOON, David. Peasants and Agriculture. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 369-392.

- NABUCO, Joaquim. *Minha Formação*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.
- NABUCO, Joaquim. *Um estadista no Império*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1975.
- NUNES, Natália. Introdução geral. In: DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Obra completa*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. v. 1. p. 23-122.
- PEREIRA, Astrojildo. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.
- PEVEAR, Richard. Introduction. In: DOSTOEVSKY, Fyodor M. *The Brothers Karamázov*. London: Vintage, 1992. p. xi-xviii.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- TOLSTOY, Leo. *Anna Karenina*. Traduzido por Richard Pevear e Larissa Volokhonsky. London: Penguin Books, 2003.
- VICENTE, Rosemara Custódio. *Os Irmãos Karamázov e Memórias póstumas de Brás Cubas: em busca de elementos polifônicos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adair de Aguiar Neitzel. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Itajaí, 2012.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. *A educação da sociedade brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840 - 1920)*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2002.

WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. II. v. 4. p. 366-383.

WIRTSCHAFTER, Elise Kimerling. The Groups Between: Raznochintsy, Intelligentsia, Professionals. In: LIEVEN, Dominic. (Org.) *The Cambridge History of Russia: Imperial Russia, 1689 – 1917*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 245-263.

#### **Referência on-line:**

ASSIS, Machado de. *Notícia da atual literatura brasileira: Instinto de nacionalidade*.

Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/critica/mact25.pdf>

Acesso em 09 de setembro de 2013

Texto fonte: Assis, Machado de. *Obra Completa*. Afrânio Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, vol. III.

Publicado originalmente em *O Novo Mundo*, 24/03/1873.

PÚCHKIN, A. S. *Eugênio Oneguim*. [em russo: ПУШКИН, А. С. ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН.]

Disponível em: <http://www.lib.ru/LITRA/PUSHKIN/p4.txt> Acesso em oito de setembro de 2013.

SCHWARZ, Roberto. Depoimento em: *Mestres da Literatura – Machado de Assis: Um mestre na periferia*. Documentário produzido pela TV Escola. Duração: 25 minutos.

Disponível em:

[http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item\\_id=1352&option=com\\_zoo&view=item](http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item_id=1352&option=com_zoo&view=item)

Acesso em 28 de janeiro de 2014.

<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/01/censo-de-1872-e-disponibilizado-ao-publico>

Acesso em 25 de janeiro de 2014

<http://www.fundaj.gov.br/> Acesso em 12 de julho de 2013.