



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

**PROPOSTAS EDUCACIONAIS NOS DISCURSOS DE INTELLECTUAIS DA
GERAÇÃO 1870: IDEIAS PARA UM BRASIL MODERNO (1870-1889)**

LAÍSA DIAS SANTOS

SÃO CRISTÓVÃO

2021



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

**PROPOSTAS EDUCACIONAIS NOS DISCURSOS DE INTELLECTUAIS DA
GERAÇÃO 1870: IDEIAS PARA UM BRASIL MODERNO (1870-1889)**

LAÍSA DIAS SANTOS

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

Área de concentração: História, Sociedade e Pensamento Educacional.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição

SÃO CRISTÓVÃO

2021

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

S237p Santos, Laisa Dias
“Propostas educacionais nos discursos de intelectuais da
geração 1870 : ideias para um Brasil moderno (1870-1889)” / Laisa
Dias Santos ; orientador Joaquim Tavares da Conceição. – São
Cristóvão, SE, 2021.
164 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2021.

1. Educação - História - Brasil. 2. Ensino. 3. Intelectuais -
Educação. 4. Sociologia educacional. 5. Educação - finalidades e
objetivos. I. Conceição, Joaquim Tavares da, orient. II. Título.

CDU 37.015.4(81)(091)

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

LAÍSA DIAS SANTOS

**PROPOSTAS EDUCACIONAIS NOS DISCURSOS DE INTELLECTUAIS DA
GERAÇÃO 1870: IDEIAS PARA UM BRASIL MODERNO (1870-1889)**

APROVADA EM: 26/07/2021

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.



Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Profa. Dra Josefa Eliana Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Profa. Dra. Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do Nascimento
Universidade Tiradentes/ UNIT



Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira
Universidade Federal do Paraná/ UFPR

SÃO CRISTÓVÃO

2021

AGRADECIMENTOS

Gostaria de ter intitulado este elemento textual como “condições basilares para minha pesquisa doutoral”. A escrita de uma tese, por natureza, não é algo fácil, pois demanda uma série de abdições. Contudo, em meio a um cenário pandêmico, triste e caótico no qual estamos vivendo desde março de 2020, a elaboração de um trabalho de doutorado é potencialmente dolorosa. O medo da morte, as incertezas do amanhã, as limitações sociais, o afastamento físico das pessoas queridas, a desvalorização da pesquisa e da ciência e o cenário de desordem política, cultural e sanitária estabelecido, foram condições que repetidamente me esgotaram física, psicológica e emocionalmente. Foram inúmeros os momentos em que não consegui pesquisar e escrever, ou mesmo de achar que não valia a pena continuar com esta empreitada. Mas sabem como eu consegui forças para ir adiante? Rodeando-me de pessoas que fizeram sorrir o meu coração. Portanto, devo a conclusão deste ciclo:

A Deus e a São Miguel Arcanjo, pelas inúmeras intercessões;

Aos meus pais, Maria Luiza e Edvaldo, por serem sempre a minha maior motivação;

À minha sobrinha, Maria Eduarda, por representar calma e renovar em mim os melhores sentimentos;

Ao meu orientador, prof. Joaquim Tavares da Conceição, por toda atenção, compromisso, responsabilidade, seriedade e preocupação com meu trabalho. É justo e necessário destacar a parcela de contribuição que recebi deste pesquisador. Um profissional que sempre esteve disposto a me ajudar, mantendo-se sempre presente, mesmo que virtualmente. Gratidão por todos os ensinamentos, conselhos, apoio, compreensão, bem como pelas oportunidades de aprendizagem que mediou no PPGED, no Cemdap, no Geped, no Codap e na vida. Seu modo de ensinar, trabalhar, pesquisar e orientar é uma inspiração pra mim;

À professora Anamaria Bueno Gonçalves de Freitas, pelo acolhimento no grupo de pesquisa, pela participação na minha banca de qualificação, pela supervisão do estágio docente, pelas inúmeras caronas, pelos conselhos, auxílios e, sobretudo, por seu jeito afetuoso e humano de ser. Durante o tempo que, de forma mais direta, passamos juntas, me senti motivada a ressignificar práticas educativas, a própria profissão docente e, em especial, o modo de ouvir e respeitar o outro;

Aos meus amigos, Lucas, Admilson, Edla, Flaviene, Wellington, Elaine, Alexandre, Juselice, Minoru, Sayonara, Rony, Valdeci e Taís. De forma direta, vocês são os alicerces desta tese. Alguns contribuíram para o processo de seleção, outros para a operacionalização da

escrita, mas todos mediarão momentos, dispuseram atenção, ouvidos e colo, emanaram boas energias e propiciaram ocasiões de descontração, essenciais para recarregar minhas forças;

Às minhas amigas de trajetória acadêmica, de festas, de dores, das melhores lembranças... Luzianne e Micheline. Foi nelas que eu encontrei compreensão, auxílio, inspiração e sentido na busca por este título de doutora em educação;

Ainda no rol de amigos queridos, agradeço à prof. Raylane Navarro, por ter aceitado ser minha orientadora de iniciação científica e de mestrado e pela participação em diversos processos avaliativos do meu percurso doutoral. A ela, devo o ingresso no campo da história da educação; a forma como aprendi a fazer pesquisa e a maneira como atuo e faço planos profissionais. É a Raylane a quem devo o nascimento desta tese. Agradeço por todas as oportunidades criadas em benefício do meu crescimento pessoal e profissional;

Ao meu namorado Sandro, por ter sido energia, acolhida, alegria, espiritualidade, calor e incentivo nesta reta final da escrita. Você repôs tudo o que este cenário triste e caótico diariamente retirava de mim;

Agradeço e ressalto a importância da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes). Foi com recursos públicos mediados por estas instituições que pude desenvolver toda a minha pesquisa doutoral;

Aos colegas de orientação, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História de Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED) e ao Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap);

Ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Cultura da Ufs, liderado pelo professor Luís Eduardo Meneses de Oliveira, pelas primeiras contribuições à minha pesquisa doutoral dentro do PPGED;

Aos profissionais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Rutônio e Juarez, pela gentileza e auxílio no processo de busca de fontes para minha pesquisa. Sem a intercessão de ambos, dificilmente teria conseguido digitalizar a quantidade de documentos necessários em tempo tão hábil;

Agradeço a disponibilidade dos professores doutores Carlos Eduardo Vieira, Ester Fraga do Nascimento, Eliana Souza e Luiz Eduardo de Oliveira. Foi com grande admiração e satisfação que escolhi esta banca avaliadora, a qual tenho certeza que trará grandes contribuições para a esta tese.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED), pelas oportunidades de aprendizado e crescimento profissional.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender os sentidos atribuídos à ideia de instrução moderna em escritos educacionais de 11 intelectuais brasileiros da geração 1870. Para tanto, foi necessário: identificar nos itinerários intelectuais a genealogia de origem dos escritos educacionais, atentando para temas, tipologia das obras, os meios de veiculação utilizados e os lugares de fala dos seus autores; analisar as interlocuções estabelecidas entre os discursos educacionais, teorias estrangeiras e a conjuntura da instrução nacional no final do Império brasileiro; e interpretar como se configurou a ideia de instrução moderna, destacando as similitudes e divergências entre os escritos educacionais. Para alcançar os objetivos, foi utilizada a abordagem da História dos intelectuais, segundo Sirinelli (1996), aliada à pesquisa documental e à técnica da prosopografia. Como fontes de pesquisa, foram analisadas leis, decretos, discursos parlamentares, artigos de jornais, conferências, relatórios e projetos de reformas da instrução pública elaborados por Aarão Reis, Alberto Sales, Antônio da Silva Jardim, Rangel Pestana, Joaquim Nabuco, Luís Pereira Barreto, Miguel Lemos, Raimundo Teixeira Mendes, Rui Barbosa, Silvio Romero e Tobias Barreto. Os levantamentos de fontes foram realizados em arquivos físicos e digitais de instituições como Fundação Getúlio Vargas (FGV); Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC); Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin; Biblioteca da Faculdade de Direito de Pernambuco e de São Paulo; Biblioteca Pedro Aleixo; Biblioteca Digital do Senado Federal; Biblioteca Nacional; Academia Brasileira de Letras e Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Foi possível considerar que os 11 intelectuais analisados, em suas produções educacionais com vistas a uma instrução moderna, priorizaram a defesa dos princípios de liberdade do ensino, cientificidade e laicidade da instrução, fruto de uma mentalidade científica, engendrada tanto por locais de inspiração, engajamento e veiculação das ideias, tais como a imprensa, estabelecimentos de ensino e espaços políticos, bem como por teorias estrangeiras e por uma visão histórica de transição, transformação e modernização do país. Por fim, pensar a educação e seus problemas nos escritos da geração 1870, é pensar para além do campo de ensino e suas particularidades, correlacionando-as às mudanças da sociedade, economia, política, religião, cultura e a novos valores morais decorrentes de uma sociedade que se intentava moderna.

Palavras-chave: Escritos educacionais. Geração 1870. História da Educação. Instrução moderna. Intelectuais.

ABSTRACT

This research aims to understand the meanings attributed to the idea of modern instruction in educational writings of 11 Brazilian intellectuals of the 1870 generation. For that, it was necessary to: identify in the intellectual itineraries the genealogy of origin of educational writings, paying attention to themes, typology of works, means of transmission used and the places of speech of their authors; to analyze the interlocutions established between educational discourses, foreign theories and the conjuncture of national education at the end of the Brazilian Empire; and to interpret how the idea of modern instruction was configured, paying attention to the similarities and divergences between the educational writings analyzed. To achieve the objectives, the approach of the History of intellectuals was used, according to Sirinelli (1996), combined with documentary research and the technique of prosopography. As research sources, laws, decrees, parliamentary speeches, newspaper articles, conferences, reports and public education reform projects prepared by Aarão Reis, Alberto Sales, Antônio da Silva Jardim, Rangel Pestana, Joaquim Nabuco, Luís Pereira Barreto were analyzed, Miguel Lemos, Raimundo Teixeira Mendes, Rui Barbosa, Silvio Romero and Tobias Barreto. The surveys of sources were carried out in physical and digital archives of institutions such as Fundação Getúlio Vargas (FGV); Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil (CPDOC); Brasiliana Guita and José Mindlin Library; Library of the Faculty of Law of Pernambuco and São Paulo; Pedro Aleixo Library; Digital Library of the Federal Senate; National Library; Brazilian Academy of Letters and Historical and Geographic Institute of Brazil. It was possible to perceive that the 11 intellectuals analyzed, in their educational productions with a view to modern instruction, prioritized the defense of the principles of freedom, scientificity and secularism of teaching, the result of a scientific mentality, engendered both by places of inspiration, engagement and placement. ideas, such as the press, educational establishments and political spaces, as well as foreign theories and a historical vision of the country's transition, transformation and modernization. Finally, to think about education and its problems in the writings of the 1870 generation, is to think beyond the field of teaching and its particularities, correlating them to changes in society, economics, politics, religion, culture and to new moral values resulting from a society that was intended to be modern.

Keywords: Educational writings. Generation 1870. History of Education. Modern education. Intellectuals.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender los significados atribuidos a la idea de instrucción moderna en los escritos educativos de 11 intelectuales brasileños de la generación de 1870. Para ello, fue necesario: identificar en los itinerarios intelectuales la genealogía de origen de los escritos educativos, pagando atención a temas, tipología de obras, medios de transmisión utilizados y lugares de habla de sus autores; analizar las interlocuciones establecidas entre los discursos educativos, las teorías extranjeras y la coyuntura de la educación nacional al final del Imperio brasileño; e interpretar cómo se configuró la idea de instrucción moderna, prestando atención a las semejanzas y divergencias entre los escritos educativos analizados. Para lograr los objetivos se utilizó el enfoque de la Historia de los intelectuales, según Sirinelli (1996), combinado con la investigación documental y la técnica de la prosopografía. Como fuentes de investigación se analizaron leyes, decretos, discursos parlamentarios, artículos periodísticos, conferencias, informes y proyectos de reforma de la educación pública elaborados por Aarão Reis, Alberto Sales, Antônio da Silva Jardim, Rangel Pestana, Joaquim Nabuco, Luís Pereira Barreto, Miguel Lemos, Raimundo Teixeira Mendes, Rui Barbosa, Silvio Romero y Tobias Barreto. Las encuestas de fuentes se realizaron en archivos físicos y digitales de instituciones como la Fundación Getúlio Vargas (FGV); Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC); Biblioteca Brasileira Guita y José Mindlin; Biblioteca de la Facultad de Derecho de Pernambuco y São Paulo; Biblioteca Pedro Aleixo; Biblioteca Digital del Senado Federal; Biblioteca Nacional; Academia Brasileña de Letras e Instituto Histórico y Geográfico de Brasil. Se pudo percibir que los 11 intelectuales analizados, en sus producciones educativas con miras a la instrucción moderna, priorizaron la defensa de los principios de libertad, científicidad y secularismo de la enseñanza, fruto de una mentalidad científica, engendrada tanto por lugares de inspiración, implicación y ubicación, ideas como prensa, establecimientos educativos y espacios políticos, así como teorías foráneas y una visión histórica de la transición, transformación y modernización del país. Finalmente, pensar en la educación y sus problemas en los escritos de la generación de 1870, es pensar más allá del campo de la enseñanza y sus particularidades, correlacionándolas con los cambios en la sociedad, la economía, la política, la religión, la cultura y con los nuevos valores morales. resultado de una sociedad que pretendía ser moderna.

Palabras clave: Escritos educativos. Generación 1870. Historia de la Educación. Educación moderna. Intelectuales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Membros da geração 1870 autores de escritos educacionais	27
Quadro 2 – Composição dos Gabinetes (1868-1889)	34
Quadro 3 – Programa do partido Conservador (1837).....	35
Quadro 4 – Programa do Partido Liberal (1869)	38
Quadro 5 – Interpeleções sobre a Instrução Pública na Assembleia Constituinte – Joaquim Nabuco (1879).....	39
Quadro 6 – Escritos educacionais de Rui Barbosa (1881-1886).....	41
Quadro 7 – Escritos educacionais de Tobias Barreto de Menezes.....	44
Quadro 8 – Programa do Partido Liberal Radical	45
Quadro 9 – Programa do Partido Republicano Federalista	46
Quadro 10 – Escritos/produtos educacionais de Francisco Rangel Pestana	50
Quadro 11 – Escritos educacionais de Silvio Romero	52
Quadro 12 – Intelectuais que exerceram o magistério entre 1870 e 1889	54
Quadro 13 – Disciplinas, horários e professores da Eschola do Povo	57
Quadro 14 – Programa do Colégio para Meninas dirigido por Rangel Pestana e Damiana Pestana.....	59
Quadro 15 – Escritos educacionais de Antônio Silva Jardim	62
Quadro 16 – Temáticas apresentadas na conferência de Aarão Reis intitulada “A Instrução superior do Império”	63
Quadro 17 – Escritos educacionais de Alberto Sales	74
Quadro 18 – Escritos educacionais de Luís Pereira Barreto	76
Quadro 19 – Escritos educacionais de Raimundo Teixeira Mendes	79
Quadro 20 – Espaços de atuação e/ou meios de veiculação utilizados no momento da escrita/publicação das obras educacionais	129
Quadro 21 – Características das publicações educacionais em jornais.....	129
Quadro 22 – Aproximações políticas, teorias e modelos de ensino mobilizados	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaços e formas de experiências compartilhadas	30
Figura 2 – Alguns jornais onde atuaram membros da geração 1870	68
Figura 3 – Jornais de veiculação dos escritos educacionais	69
Figura 4 – Locais de fala e caráter das propostas	122
Figura 5 – Níveis de ensino discutidos.....	123
Figura 6 – Temáticas discutidas no âmbito do ensino primário.....	124
Figura 7 – Temáticas discutidas no âmbito do ensino secundário	125
Figura 8 – Temáticas discutidas no âmbito do ensino profissional.....	126
Figura 9 – Tempo e lugares dos debates sobre a Universidade.....	127
Figura 10 – Formas de expressão das ideias educacionais.....	128
Figura 11 – Aspectos relativos aos métodos de ensino apresentados nos escritos sobre instrução moderna	136
Figura 12 – Princípios que compunham a ideia de ensino livre encontrada nas obras analisadas	142
Figura 13 – Papel do Estado educador na instrução nacional	144

SUMÁRIO

1 O “BANDO DE IDEIAS NOVAS”	11
2 LUGARES DE FALA: ESPAÇOS, ATORES E MEIOS PARA PROPAGAÇÃO DE IDEIAS	32
2.1 O PARLAMENTO COMO LUGAR DE FALA E VISIBILIDADE PARA IDEIAS EDUCACIONAIS	32
2.1.1 Os novos liberais	37
2.1.2 Os partidos Liberal Radical e Republicano	45
2.2 A ESCOLA E A IMPRENSA: LUGARES DE ATUAÇÃO	51
2.2.1 Imprensa como espaço de veiculação de ideias	67
3 ESCRITOS EDUCACIONAIS: INTERLOCUÇÕES COM O “ENSINO OFICIAL”, TEORIAS E MODELOS DE ENSINO ESTRANGEIROS	81
3.1 “ENSINO OFICIAL”: MOTIVOS PARA OS DEBATES	81
3.2 LIBERDADE DE ENSINO E LAICIDADE DA INSTRUÇÃO: DEBATES EM TORNO DAS FACULDADES LIVRES E DA UNIVERSIDADE	97
3.2.1 A questão da universidade no final do Império brasileiro	103
3.3 ENSINO PROFISSIONAL: DEBATES EM TORNO DA AGRICULTURA E INDÚSTRIA	110
4 DISPUTAS PELOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE INSTRUÇÃO MODERNA NOS ESCRITOS DA GERAÇÃO 1870	121
4.1 PANORAMA DA TEMÁTICA INSTRUÇÃO NOS DISCURSOS DA GERAÇÃO 1870	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
ANEXO 1 – INTEGRANTES DA GERAÇÃO 1870	162
APÊNDICE 1 – DADOS PROSOPOGRÁFICOS	164

1 O “BANDO DE IDEIAS NOVAS”

De repente, por um movimento subterrâneo, que vinha de longe, a instabilidade de todas as coisas se mostrou e o sofisma do império apareceu em toda a sua nudez. [...] Na política é um mundo inteiro que vacila. Nas regiões do pensamento teórico o travamento da peleja foi ainda mais formidável, porque o atraso era horroroso. Um bando de ideias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte.

Sylvio Romero, 1910

Foi da escola e do parlamento que o sergipano Sylvio Romero¹ narrou como o esvoejar de um bando de novas ideias movimentou intelectuais brasileiros a erguer voo para além da tradição imperial do último quartel do século XIX. O movimento que soprava de longe não perdia sua força, pois encontrou no Brasil um grupo de sujeitos, ora denominados “espíritos ilustrados”, ora “cultos engajados”, ora “geração 1870”, que, inspirados por um repertório estrangeiro diversificado, pensaram e propuseram projetos de nação a partir da concepção de “moderno”². Tratou-se assim de um surto de novas propostas que buscavam suplantar o “velho” modelo econômico, político, social e educacional vigente no Império brasileiro por meio de um plano de nação, que envolvia, dentre outros aspectos, o progresso, a laicidade e civilização do país. Mas que cenário era esse descrito por Sylvio Romero? O que, neste contexto, se concebia por um “bando de ideias novas”? De onde elas vinham? Sobre quem e de que forma elas se esvoaçaram? Elas tiveram interferência nos debates acerca da instrução nacional? O incômodo com tais questionamentos me fez seguir esse “bando de ideias novas”, o que demandaria mudanças de horizonte de pesquisa.

O encontro com o tema “Intelectuais e História da Educação” significou uma mudança de trajetória de pesquisa que teve início no ano de 2011, quando ingressei, como aluna de iniciação científica, no Projeto de Pesquisa Memória Oral da Educação: modos de educar e práticas escolares no território sergipano³. Como membro do Grupo de Pesquisa Sociedade,

¹ Sylvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero nasceu no dia 21 de abril de 1851 na província de Sergipe. Foi bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade do Recife, onde colou grau em 1873. Para o campo educacional, discutiu sobre temáticas do ensino público e a obrigatoriedade e liberdade do ensino. Faleceu em 18 de julho de 1914 no Rio de Janeiro. Foi um dos membros da Geração 1870.

² A noção de moderno, utilizada por membros da geração 70, assumiu a ideia de mudança, rompendo com o princípio magno da tradição imperial: a imobilidade como condição da ordem. Deste ângulo, o movimento criticou as principais instituições imperiais: a centralização monárquica, a religião de Estado, os critérios de representação política, os partidos, a escravidão e o latifúndio monocultor. (ALONSO, 2002).

³ Coordenado pela professora Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, este projeto tomou como objeto de análise a memória oral de educadores sergipanos e teve por objetivo maior constituir um acervo de entrevistas de história audiovisual com educadores e disponibilizá-lo aos pesquisadores por meio da rede mundial de computadores. Para tanto, fez-se necessário mapear os educadores de maior visibilidade no estado, a partir de

Educação, História e Memória (GPSEHM) e aluna do curso de Serviço Social da Universidade Tiradentes, pesquisei, durante três anos, os modos de educar de professores mais antigos do estado de Sergipe. Foi neste sentido que iniciei e desenvolvi habilidades no campo da História da Educação, mais precisamente com a História Cultural, com a metodologia da História Oral e a produção de fontes orais, bem como com os conceitos de memória e narrativa histórica.

No ano de 2014, quando ingressei no Mestrado em Educação pela mesma Universidade, dei continuidade às pesquisas que já vinha desenvolvendo, o que incluía as mesmas fontes, referencial teórico e metodológico. Como fruto de inquietações despertadas pelas fontes orais produzidas na iniciação científica, objetivei na minha dissertação compreender a configuração da escola primária nos territórios do centro e sul do estado sergipano entre os anos de 1930 e 1960. Assim, *Por uma história vista de baixo: as escolas primárias dos territórios centro e sul do estado de Sergipe (1930-1960)*⁴, tecida a partir do cruzamento de narrativas de professores e discursos oficiais, demonstrou que a revelia das reformas e do ideal de escola que elas pressupunham, a sua expansão esteve subordinada aos financiamentos e planos nacionais, mais precisamente às condições políticas, materiais, culturais e intelectuais dos atores que estiveram envolvidos diretamente na educação (SANTOS, L. 2018).

No ano de 2016, finalizando o curso de mestrado, fiz parte do Programa de Estímulo à Mobilidade e ao Aumento da Cooperação Acadêmica da Pós-Graduação em Sergipe (Promob)⁵, participando de colóquios, seminários e outras atividades de pesquisa. Dentre elas, participei do programa “A Educação nos Projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX”⁶. Tendo como ponto de análises “projetos de nação que produziram a escolarização como recurso civilizatório”, atraiu minha atenção o movimento intelectual surgido no Brasil no final da década de 1860, caracterizado por

seu labor educacional; levantar dados biográficos e socioculturais sobre eles; compreender as narrativas contadas e que dão sustentação à construção de uma História da Educação em Sergipe; observar a própria atuação dos educadores enquanto produtores do conhecimento e fazer a guarda das fontes produzidas. Ele foi desenvolvido entre os anos de 2010 e 2015 e conta hoje com um acervo de 145 entrevistas audiovisuais. Foi financiado pelo Edital MCT/CNPq/MEC/Capes Nº 18/2012 e pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Unit (Probic/Unit).

⁴ A dissertação, que virou livro, está disponível em: <http://www.livraria.ufs.br/produto/por-uma-historia-vista-de-baixo-as-escolas-primarias-dos-territorios-centro-e-sul-do-estado-de-sergipe-1930-1960/>.

⁵ Executado entre os anos de 2016 e 2018, o Promob, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE), foi coordenado pela professora Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, minha orientadora de iniciação científica e de mestrado. Além do PPED/Unit, participaram do programa a FAE/UFMG e o PPGE/UFSC, em parceria com o Programa Moderno, Modernidade, Modernização: a Educação nos Projetos de Brasil nos séculos XIX e XX.

⁶ Formado em 2009, este Programa, coordenado pelo professor Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG), reúne projetos de investigação que se organizam em torno do interesse em problematizar processos históricos de gestação de projetos de Brasil, elaborados pela intelectualidade brasileira no período que se estende de 1820 a 1970.

manifestações políticas e intelectuais de contestação ao *status quo* imperial. Tratava-se de reformas que gerariam uma crise interna à elite política, quebrando assim duas regras do regime imperial: o consenso na tomada de decisões e a abertura de questões indiscutíveis, como a escravidão, a religião do Estado e o sistema representativo (ALONSO, 2000).

Entre os debates que contribuíram para a Proclamação da República, o processo de laicização e o progresso das sociedades por meio da ciência interessou, o que, neste contexto, o último quartel do século XIX alavancou em termos de estruturação do ensino. Trata-se de propostas, discursos e ideias educacionais que não se desprendem da situação histórica determinada, ou seja, a crise do Brasil Império. Eles estiveram inscritos na luta política para inovação nacional em relação a uma tradição político-intelectual do Segundo Reinado. Tal caminho de pesquisa, diferente do que já vinha sendo trilhado desde a iniciação científica, necessariamente demandaria uma mudança de temática, objeto de pesquisa, de cronótopo e de referencial teórico e metodológico. Foi assim que, de repente, por um movimento subterrâneo que vinha de longe, a necessidade de ampliar meu universo de pesquisa se mostrou e o novo objeto apareceu em toda sua nudez... Um “bando de ideias novas” esvoaçou sobre mim de todos os pontos do horizonte. Junto com elas, alcei voo!

No ano de 2017, ao ingressar no Doutorado em Educação⁷, na Linha de pesquisa História da Educação da área de concentração “História, Sociedade e Pensamento Educacional”, e posteriormente no Grupo de Estudos e Pesquisas em “História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas⁸”, mais precisamente no que tange à sua linha “Intelectuais e sujeitos da ação educativa”, a proposta inicial de pesquisa ganhou forma e contornos mais elaborados.

Elegi como objeto de estudo discursos educacionais, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à ideia de instrução moderna em escritos educacionais de 11 intelectuais brasileiros da geração 1870. Para tanto, foi necessário: identificar nos itinerários intelectuais a genealogia de origem dos escritos educacionais, atentando para temas, tipologia das obras, os meios de veiculação utilizados e os lugares de fala dos seus autores; analisar as interlocuções estabelecidas entre os discursos educacionais, teorias estrangeiras e a conjuntura da instrução

⁷ Pesquisa financiada com recurso do Edital de Bolsa Fapitec/SE/Capes N° 12/2016.

⁸ O GEPHED foi criado em 2015 e é coordenado pelos professores doutores Joaquim Tavares da Conceição e Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, vinculado ao PPGED/UFS. Tem como objetivo formar pesquisadores na área da História da Educação e desenvolver pesquisas voltadas para as linhas memórias da educação, intelectuais e sujeitos da ação educativa, saberes e práticas educativas e patrimônio histórico educativo. gp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7443140389670880.

nacional no final do Império brasileiro; e interpretar como se configurou a ideia de instrução moderna, atentando para as similitudes e divergências entre os escritos educacionais analisados.

Compreender propostas educacionais em um processo histórico de gestão de projetos de nação elaborados, sobretudo, por médicos, advogados e engenheiros, que em sua maioria também exerceram funções políticas, jornalísticas e docentes, suscitou algumas problematizações, tais quais: Como e quais intérpretes políticos da geração 1870 pensaram sobre uma instrução nacional moderna no final do Império brasileiro? Quais foram os recursos intelectuais mobilizados para elaborar suas propostas educacionais? Que temas e problemas orientaram suas produções intelectuais na esfera da educação? Como eles articularam ideários e referenciais teóricos com a conjuntura histórica do último quartel do século XIX? O que despertou o interesse pela temática da educação?

De maneira geral, o último quartel do século XIX foi palco de mobilizações políticas e intelectuais voltadas para a modernização das estruturas sociais nacionais. O movimento intelectual denominado de “geração 1870”⁹, inspirado pelo desenvolvimento econômico e científico europeu e norte americano, foi composto de intelectuais preocupados com “[...] problemas de unificação política, com a construção do Estado-nacional em bases modernas e com a superação das heranças arcaicas do período colonial” (COUTO, 2013, p. 99). Ainda segundo o autor,

A novidade e a força dos discursos e práticas de todos os grupos do movimento político-intelectual de 1870 estavam na proposição de uma série de reformas sociais amplas, de cunho estrutural, abarcando instituições políticas, econômicas e sociais (abolição, a república, o Estado laico, etc.) a partir de um manancial teórico e ideológico de cunho cientificista e materialista que chegava da Europa e que portava ideais e valores de cunho ‘moderno’ e ‘civilizado’ (evolucionismo, darwinismo social e positivismo) (COUTO, 2013, p. 104).

O “movimento intelectual” surgido na década de 1870 foi um fenômeno detectado pelos próprios contemporâneos que associaram sua constituição à divulgação de novas escolas europeias de pensamento (ALONSO, 2002), dentre as quais ganharam destaque as ligadas a um

⁹ Os grupos que desenvolveram suas atividades políticas e intelectuais de contestação à ordem imperial, propondo uma série de reformas, a partir de meados da década de 1870, costumam ser designados pela literatura especializada por meio do termo “movimento de 1870”, reunindo membros do Partido Liberal, membros dos clubes republicanos e abolicionistas, fazendeiros paulistas reunidos no Partido Republicano Paulista, oficiais do Exército, professores e estudantes das faculdades de direito e das escolas militares. Já os seus protagonistas intelectuais, como Joaquim Nabuco, Tobias Barreto, Alberto Sales e Benjamim Constant, são conhecidos como “geração de 1870”. (COUTO, 2013, p. 103).

programa cientificista¹⁰. Daí a expressão “bando de novas ideias”, usada por Sylvio Romero, para referendar a influência de diferentes e múltiplas teorias sociais e filosofias “modernizadoras” em um fim último: a construção de uma nação moderna. O termo moderno demanda uma interpretação emergente e dinâmica, pois tanto este como as noções de modernidade e modernização guardam uma série de componentes que se conectam em ambientes locais, os quais estabelecem uma dinâmica de redes de relações específicas, fazendo emergir seu significado, cuja propriedade inequívoca é ser contextual (CARVALHO, 2012).

Considerando a polissemia dos termos, forjada em diferentes contextos derivados de diferentes processos históricos, a noção de moderno foi utilizada nesta tese a partir dos conceitos apresentados pelos próprios membros da geração 1870. Nesta perspectiva, foi possível identificar que seu uso esteve atrelado ao que se considerava chamar de “novo”. Assim, foi recorrente o uso de expressões como a “nova nação”, a “nova instrução”, a “nova política”, a “nova civilização”, a “nova cultura”, o “novo sistema representativo”. A expressão “novo” foi utilizada como oposto do antigo, do arcaico e do tradicional e aproximava-se da racionalidade da ciência. Tal adjetivo apresentou-se como uma estratégia de diferenciação:

A geração intelectual de 1870 não hesitou em se auto reconhecer como essa elite político-intelectual responsável por sintonizar o país com a marcha da civilização. Logo procedeu à realização de duas etapas incontornáveis da transição moderna guiada pela política científica. Na primeira etapa, procurou diagnosticar a realidade histórica singular do país, tentando identificar as possíveis causas do atraso e os impasses que provocavam as crises de transição. Na segunda, a partir do diagnóstico feito, propôs uma série de caminhos possíveis para que o Brasil se constituísse como um país civilizado, um conjunto de reformas sociais e políticas necessárias para superação do estágio de atraso e transformação do país: reforma do Estado e das instituições políticas (extensão dos direitos civis, da liberdade civil, religiosa e de imprensa; secularização do Estado; expansão do voto; descentralização política), reforma da economia (abolição completa da escravidão e adoção do regime de trabalho livre; adoção de modelos de produção e negócio capitalistas), **reforma educacional (expansão do ensino)**, etc. (COUTO, 2013, p.113, grifo nosso).

Homens ilustrados, crendo-se portadores de um saber privilegiado, utilizaram das faculdades imperiais, da imprensa, dos estabelecimentos de ensino e do parlamento para dar visibilidade a projetos que consideravam adequados à ideia de progresso, que nesse contexto, pode ser considerado como:

¹⁰ Segundo Barros (1986), a mentalidade cientificista caracterizava-se por uma filosofia progressista que procurava patentear a lei que rege o progresso, que determina a evolução e que tomaria a forma da lei dos três estados (teológico, metafísico e positivo), da luta pela vida e da sobrevivência do mais apto. Seguiam um programa cientificista filosofias como materialismo, positivismo, liberalismo, darwinismo, spencerismo e germanismo.

[...] experiências e expectativas afetadas por um coeficiente de variação temporal. Um grupo, um país, uma classe social tinha consciência de estar à frente dos outros, ou então procuravam alcançar os outros ou ultrapassá-los. Aqueles **dotados de uma superioridade técnica e quem possuísem um nível superior de civilização julgavam-se no direito de dirigir esses povos**. Na hierarquia dos estamentos via-se uma classificação estática, que o impulso das classes progressistas deveria ultrapassar (KOSELLECK, 2006, p. 317-318, grifo nosso).

Entre grupos de intelectuais propagou-se uma disputa de ideias, argumentos e conceitos para elaborar concepções do que poderia ser a “melhor” via para um país moderno. Nas fontes analisadas, o moderno seria resultado do progresso e da ciência, que garantiriam, com o tempo, uma mudança em todos os aspectos da sociedade. O mundo moderno, nas palavras Luís Pereira Barreto¹¹, seria um filho da ciência.

[...] e a ciência nada mais é que a sistematização das leis naturais. Toda tentativa, por consequência, de aquartelar na mesma cabeça o mundo antigo e o mundo moderno, é uma tentativa desnaturada. Não nos resta senão reconhecer que a cisão é insanável; cumpre-nos compreender que o progresso na história significa não só o aumento do cabedal social, como também sacrifício e eliminação dos princípios exaustos, das ideias e opiniões, que fizeram seu tempo (BARRETO, L. P., 1880, p. 395-396).

Fosse sob a nomenclatura de moderno, progresso ou ciência, o sentido de mudança esteve presente no final do Império brasileiro por meio de um movimento de ideias, discursos e ações não homogêneos. Espalhado pela Europa e América e apesar de um objetivo central – mudança política –, o movimento de ideias assumiu conotações distintas, tanto no que tange à cronologia, quanto às formas de contestação e atuação de sujeitos envolvidos. No Brasil, as mobilizações políticas e intelectuais de contestação do final do século XIX foram provenientes de uma parcela atuante da nova ordem econômica, social e cultural que começava a se configurar desde 1850¹² e que, com a ampliação das camadas médias, seria responsável por uma nova maneira de interpretar o Brasil (COSTA FILHO, 2012). Isso porque,

No primeiro Império, o estado brasileiro se mostrou sob as vestes de um Liberalismo patrimonialista, excluindo a maioria da sociedade; o dono de terra e os comerciantes de escravos dominavam amplamente todas as estruturas do poder. Todo o *status quo* sofreu duras críticas dos escritores da *Geração de*

¹¹ Filho de grande proprietário de lavoura cafeeira, Luís Pereira Barreto (1840-1923), formou-se em medicina pela Universidade de Bruxelas, foi membro do partido republicano e divulgador do positivismo no Brasil (ALONSO, 1995).

¹² Lei Euzébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos para o Brasil.

1870 em razão das dificuldades de se adentrar no funcionalismo público, das fraudes eleitorais e toda sorte de desmandos políticos, juntamente com a cooptação da opinião pública em benefício das relações ‘cordiais’. A nova geração clamava por um regime político republicano/democrático, em que o ‘povo’ não ficasse alijado das decisões políticas (COSTA FILHO, 2012, p. 255).

Alijada pelo poder imperial e movida, sobretudo, por uma insatisfação com as dificuldades de acesso às instituições políticas – Executivo e Senado –, a geração 1870 foi composta de “[...] indivíduos oriundos de grupos negativamente privilegiados pela estrutura de distribuição de recursos estamentais e de status e/ou de posições politicamente relevantes” (ALONSO, 2002, p. 101). Esta situação de marginalização, como definiu a autora, era, entretanto, relativa. Isso porque, apesar de marginalizados política e/ou socialmente em relação a postos de comando ligados ao poder central, foram, para além de participantes ativos do debate público, um grupo de letrados.

Com acesso ao ensino superior¹³ e, conseqüentemente, aos canais de poder político, a exemplo da imprensa, associações, publicações e eventos, sujeitos da geração 1870 foram também denominados como ilustrados brasileiros. Segundo Vieira (2015), tal “movimento de espírito” que animou a cultura do último quartel do século XIX, por meio de obras e ações, é um marco para a história intelectual da educação no Brasil, visto que os primeiros trabalhos¹⁴ da área que trataram da temática “intelectual” debruçaram-se sobre os “cultos engajados” ou “ilustração brasileira”. Tais expressões, atribuídas por Barros (1986), reuniam os homens que renovaram a mentalidade brasileira no período que se estende desde 1870 até a Primeira Guerra Mundial. Parafraseando o autor, o movimento “ilustrado” de certo modo desempenhou um papel que guardou a crença absoluta no poder das ideias, a confiança total na ciência e a certeza de que a instrução seria o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral.

Como pode ser observado, o movimento intelectual da geração 1870 tem sido tema de análise há mais de uma década e revela uma bibliografia desigual em escopo¹⁵ (ALONSO, 2002). Entre os estudos que se dedicam de forma direta ao tema destacam-se duas vertentes. A primeira, ligada a uma perspectiva cognitiva, definiu o movimento intelectual oitocentista como

¹³ Segundo Moacyr (1937), o censo de 1872 indica que de cada mil habitantes livres apenas oito tinham diploma superior, que significava menos de 1% da população.

¹⁴ Ver Laerte Ramos de Carvalho e Roque Spencer Maciel de Barros.

¹⁵ “O movimento tanto compõe uma dimensão das obras de ‘interpretação do Brasil’, como as de Faoro (1976), Sérgio Buarque de Holanda (1990; 1972) e Florestan Fernandes (1975), amalgamado às explicações da formação do estado e da sociedade nacionais, quanto é incorporado como a atmosfera do oitocentos, espécie de ‘espírito de época’, nos estudos culturais sobre o *fin de siècle* (por exemplo, Grahan, 1968)” (ALONSO, 2002, p. 22).

versão brasileira de correntes de ideias europeias. “Esta ótica da história das ideias considera o fenômeno como ‘movimento de ideias novas’ e o analisa a partir da filiação de correntes de pensamento nacional a similares europeias [...]” (ALONSO, 2002, p. 23). Tem como principais expoentes os autores Antonio Paim e Cruz Costa, que estão ligados à perspectiva da história das ideias. Ainda segundo Alonso:

A perspectiva da história das ideias tomou por pressuposto que o objetivo central do movimento intelectual fosse a criação de uma filosofia, uma literatura e uma ciência nacional e sua institucionalização acadêmica. Por isso, nem procurou possíveis conexões com a prática política, assumindo como dada sua inclinação teórica e seu apoliticismo. No máximo, supôs os ‘intelectuais’ como ideólogos da ação de outrem (ALONSO, 2000, p. 38).

A segunda vertente aponta para “[...] tendências de seleção e recorte das teorias filosóficas políticas que pouco tinham a ver com uma simples imitação” (COUTO, 2013, p. 98). São interpretações que consideram a conexão do movimento intelectual com a dimensão política e a experiência social do contexto oitocentista brasileiro. Neste sentido, destacam-se os estudos de Angela Alonso. Em sua tese de doutorado intitulada *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*, a autora mostra que “[...] os agentes elegeram um conjunto de teorias e noções por razões práticas: estavam em busca de subsídios para compreender a situação que vivenciavam e para desvendar linhas mais eficazes de ação política” (ALONSO, 2002, p. 39). Assim, na visão da autora, o sentido das manifestações intelectuais da geração 1870 é precisamente o contrário da indiferença em relação à realidade nacional.

O reformismo desenvolveu interpretações acerca dos principais problemas brasileiros e buscou instrumentos para intervir politicamente. O sentido da adoção de ‘ideias’ estrangeiras é político. A produção intelectual não era alheia à realidade nacional e os critérios de seleção de argumentos no repertório estrangeiro não residiam na consistência teórica da combinação de autores e teorias, e sim na sua relevância para clarificar a conjuntura brasileira e evidenciar linhas de ação política até então inauditas (ALONSO, 2000, p. 51).

Diante desta perspectiva, em que as ideias não são totalmente separáveis de seu enraizamento em instituições, práticas e/ou relações sociais, elegi os estudos de Alonso sobre a geração 1870 como ponto de partida para identificar, dentre os sujeitos do referido movimento, os que elaboraram escritos educacionais¹⁶. Ao apreender o sentido que o contexto social

¹⁶ Considerou-se como escritos educacionais diversos tipos de obras que, de forma direta, discutiram ou apresentaram ideais e propostas sobre o *modos operandi* da instrução nacional (estabelecimentos e métodos de

conferia à produção intelectual do período, Alonso, em sua pesquisa, deixa transparecer outras nuances do contexto oitocentista, a exemplo da instrução nacional. Mesmo sem se deter a esta temática, a autora ao tratar de política, agentes sociais, obras intelectuais, experiência social, contexto oitocentista e ideias estrangeiras, apresentou caminhos para pesquisas que buscam compreender os sentidos conferidos à educação, assunto eminentemente colateral, nos debates públicos e na agenda política do final dos Oitocentos.

Ao também quantificar¹⁷ a geração 1870, Alonso analisou sujeitos que produziram obras de contestação do *status quo* imperial, com exceção de sujeitos de ações eminentemente ativistas e políticas; autores de obras que inovaram as formas de pensar a condição política-intelectual do Brasil, deixando de fora as produções que não trouxeram inovações às formas de pensar o país, ou seja, as que reiteravam o cânon imperial; uma elite com alta escolaridade, excluindo o abolicionismo popular, como o dos ex-escravos, e republicanism, representado pelas manifestações exclusivamente políticas; e a participação nos debates públicos, contudo restringindo-se àqueles sujeitos que justificavam suas posições com argumentos baseados em teorias (ALONSO, 2002). Foi dentro desse recorte de interesse pela temática política, que consegui vislumbrar uma movimentação de ideias que contemplavam a instrução.

Os grupos contestadores eram todos acordes quanto à premência de **educar o povo tanto para a economia como para a política**. E nisso estava sua grande distância com os saquaremas, que protelaram sempre a generalização do acesso às letras, mantendo a centralização do sistema do ensino. Os contestadores almejavam ampliar a abrangência do público educado liberalizando o direito de abrir escolas: a iniciativa privada iria onde os braços estatais nunca lograram chegar. Mas o Estado deveria ainda prover parte do empuxe civilizatório, responsabilizando-se pela educação básica para a cidadania e a educação técnica para o mercado de trabalho (ALONSO, 2002, p. 251-252).

A experiência de membros da geração 1870 com a instrução foi concebida a partir de uma atuação em espaços públicos que, de maneira direta ou tangencial, contribuíram para o debate educacional no final dos Oitocentos. Assim, interessou-me os intelectuais que se ocuparam de questões educacionais, embora não desconsiderassem outras temáticas que, na maioria das vezes, lhe conferiram a legitimidade intelectual. Foi a partir do campo do direito,

ensino, formação e contratação de professores, formas de ingresso e permanência dos alunos, disciplinas, estratégias de financiamento e oferta da instrução, dentre outros elementos da cultura e práticas escolares defendidos no final do século XIX). Os escritos educacionais analisados tiveram a forma de relatórios, conferências, discursos parlamentares, projetos de lei, opúsculos e artigos de jornais.

¹⁷ Para a autora, e seguindo critérios específicos, a geração de 1870 é formada por 84 intelectuais, identificados no Anexo 1.

da política ou da filosofia e de espaços como a imprensa, eventos públicos, parlamento, associações políticas, clubes partidários, sociedades científicas e estabelecimentos de instrução, que os intelectuais pensaram a educação. Suas vozes ecoavam tanto na capital do Império como em outras províncias. Em seus múltiplos lugares de fala, membros da geração 1870 pensaram, tentaram e em alguns casos efetivaram projetos, propostas e ações voltadas para a instrução nacional em um momento em que a educação “[...] ingressava definitivamente na agenda das preocupações sociais, sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada” (GONDRA, SCHUELER, 2008, p. 11).

O objetivo principal da educação confluía para a invenção do Brasil, processo desencadeado com a emancipação política de 1822. A palavra “brasileiro” deveria ganhar outro sentido: deixava de apenas designar o grupo de portugueses e seus descendentes, para então englobar também os nativos e crioulos da América, naturais da terra e os escravos africanos nascidos na colônia (MATOS, 1986). A tarefa de construção da identidade brasileira no Império foi obra atribuída à instrução. Conforme asseveraram Gondra e Schueler,

Para o conjunto de cidadãos e súditos do Império, a instrução elementar, por meio das escolas públicas de primeiras letras, era considerada um dos mecanismos fundamentais para a constituição de laços e identidades entre os habitantes do Império e o ‘mundo do governo’, ou seja, para a ‘formação do povo brasileiro’ (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 29).

O desenvolvimento da instrução, como forma de dar continuidade à tarefa inacabada de construção da identidade do povo brasileiro, demandava o desenvolvimento da instrução pública, em todos os níveis. Foi assim que o debate em torno da instrução tomou um novo impulso a partir de 1870. Isso porque nesse período acirrava-se o desenvolvimento industrial, técnico e agrícola com o início da produção e comercialização do café e com isso a necessidade de cidadãos aptos a participarem do mercado de trabalho e da economia do país. De acordo com Caio Prado Jr. (2000), esta década marcou a intensificação da mão de obra livre, decorrente da extinção do tráfico negreiro em 1850, e a acumulação de capitais, proveniente da conversão dos recursos, antes investidos na compra de negros escravizados, para outras aplicações, como o pagamento da mão de obra. Não foi por acaso que muitos intelectuais brasileiros oitocentistas cederam espaço na pauta política à educação.

As nações modernas, com a descoberta e desbravamento de regiões inteiras desconhecidas, com a fundação de nacionalidades novas, com o aumento

pasmoso da população, com a decrepitude das velhas organizações militares, com o advento de indústrias desconhecidas, viram surgir um grande número de problemas urgentes iniludíveis, e compreenderam que na luta pela existência os seus cidadãos não teriam de então em diante a contar só com o braço: seria necessário contar antes e acima de tudo com a ideia. Daí a alta conta em que foi tida a **instrução** [...] (ROMERO, 1885, p. 79, grifo nosso).

As ideias com a instrução nacional contemplaram a instrução primária, secundária e superior, as escolas públicas, privadas e subvencionadas, bem como com as escolas profissionalizantes – militares, comerciais – ou especiais voltadas para o atendimento de cegos e surdos, além dos asilos, seminários, conventos e outros tipos de internatos (GONDRA; SCHUELER, 2008). De modo geral, os escritos ou as formas de ação de cunho educacional dos integrantes da geração 1870 objetivaram tensionar as reformas propostas pelo Partido Conservador¹⁸, mais precisamente pelo gabinete do Visconde de Rio Branco¹⁹ (1869-1875) e as do Partido Liberal²⁰ (1878-1883), com o Decreto nº 7.247/1879, de autoria do Conselheiro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, que instituíu a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. A educação nos moldes do Partido Conservador e do Partido Liberal atendia, respectivamente, a uma “reforma dentro da ordem”, na qual o ensino deveria contribuir para o equilíbrio da crise econômica que abalava as estruturas imperiais e a manutenção dos fundamentos dos valores do Império (ALONSO, 2002).

O conjunto de ações desenvolvidas e aplicadas por instâncias ligadas aos interesses da Corte na organização da instrução do Brasil Império foi chamado de “ensino oficial”. Durante todo o Império brasileiro, o cenário educacional esteve regido pelos princípios da Constituição de 1824²¹, a primeira e única antes da Proclamação da República. Em seu Art. 179, ela assegurava a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (BRASIL, 1824). Em 1827, foi publicada a lei geral da instrução pública do Império brasileiro. Ela determinava a criação de “[...] escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”

¹⁸ O Partido Conservador, ou Saquarema, segundo Matos (1986), se denominaria sempre e antes de tudo pelos conservadores fluminenses e se assim ocorria era porque eles tendiam a se apresentar organizados e ser dirigidos pela “trindade saquarema”: Rodrigues Torres, Paulino José Soares de Souza e Eusébio de Queirós.

¹⁹ Como membro do Partido Conservador, José Maria da Silva Paranhos Júnior, ou Visconde de Rio Branco, como ficou mais conhecido, foi deputado geral pela província de Mato Grosso (1869-1875), foi cônsul em Liverpool (1876-1900) e ministro das relações exteriores (1902-1912). Disponível em: <http://atlas.fgv.br/verbetes/barao-do-rio-branco>.

²⁰ O Partido Liberal, ou Luzia, como ficou conhecido após 1842, diz respeito aos liberais, que, a partir dessa data, buscavam pela oportunidade de conduzir a política de modo a assegurar o predomínio de cada grupo em seu âmbito provincial, com uma distribuição tendencialmente mais equilibrada do aparelho do Estado pelo território imperial (MATOS, 1986).

²¹ Vigente até 1891.

e determinava que todas as escolas fossem “de ensino mútuo [...] em que fosse possível estabelecer-se” (BRASIL, 1827).

Com a reforma constitucional de 1834, denominada de Ato Adicional, ficou determinada em seu art. 10, § 2º, que seria competência das províncias propor, discutir e deliberar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios, não compreendendo a instrução superior existente e quaisquer outros estabelecimentos dessa natureza que *a posteriori* fossem criados por lei geral (BRASIL, 1834). Reservava-se, assim, ao Governo central o ensino em todos os graus na capital do país e o superior em todo o Império. Os aparatos legais citados anteriormente revelam o interesse do Estado imperial com a expansão das escolas primárias e a tentativa de ensinar ao maior número de pessoas usando poucos recursos e tempo.

Tratava-se assim, segundo opinião de boa parte das elites brasileiras, de criar condições para a constituição de um Estado forte e de uma sociedade civilizada nos trópicos, baseada no trabalho escravo e na inclusão controlada das classes subalternas no ‘banquete da civilização’. Deste modo, a elite imperial, que se auto identificava como herdeira das luzes, fazia conviver num mesmo projeto político-social a defesa enfática da necessidade de instruir o povo - daí a ideia precursora da gratuidade da instrução - e o trabalho escravo como base de toda a organização social (FARIA FILHO, 2009, p. 9).

O direito à instrução pública cabia aos cidadãos que, segundo a Carta Magna de 1824, seriam aqueles que tivessem liberdade e propriedade. No início da década de 1870, isso significava dizer que no Brasil existia uma população de nove milhões de habitantes livres e, dentre estes, 2% estavam em idade escolar (ALMEIDA, 2000). Dos 180.000 alunos, como registrou o recenseamento de 1870, 78% eram analfabetos (HOLANDA, 2004), cenário propício para questionar sobre a eficácia e/ou intenções do Estado com a instrução pública.

E tem o governo brasileiro realmente dispensado esse cuidado às escolas, de modo a deixar patente o seu interesse pela instrução popular? Tem ele manifestado entusiasmo nesta nobre cruzada em que se acham empenhados os governos de outros países civilizados? Tem ele procurado espantar as trevas da ignorância em que se acha mergulhada a população brasileira; iluminar o espírito e fazer de cada cidadão um ser inteligente e educado, conhecedor de seus direitos e deveres? (SALES, 06 de jan. de 1877).

A partir de propostas e projetos de instrução na corte, João Alberto Sales²² questionou-se sobre as condições da instrução pública no Brasil. Considerava insuficientes os esforços que vinham sendo realizados pelo governo central para modernizar o ensino primário e secundário

²² Membro da geração 1870. Ver anexo 1.

no Rio de Janeiro e o superior em todo o Império. Desde o início da década de 1870, com o gabinete do membro do partido Conservador, José Maria Paranhos (1871-1875), começaram a ser desenvolvidos projetos ditos modernos. No seu ministério, a tarefa de modernizar a instrução ficou a cargo do Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, João Alfredo Correa de Oliveira (1871-1875). Destacou-se a criação de escolas primárias na Corte, reformas no Colégio Pedro II e a reorganização da Escola Central, que passou a denominar-se Escola Polytechnica, composta de um curso geral e de seis cursos especiais.

As mudanças promovidas no gabinete de Rio Branco, apesar de facilitarem a expansão de cursos superiores e, conseqüentemente, de ingresso nas Faculdades Imperiais, bem como a formação de sujeitos tidos como “marginalizados”, em relação às instituições saquaremas, não suprimiram algumas limitações como as fraudes no sistema de ingresso e aprovação de alunos e nos concursos para as cátedras universitárias e adulterações do ensino. Além disso, o uso de manuais caducos, cursos enciclopédicos à moda antiga, deficiências técnicas, o despreparo dos professores e das bibliotecas onde faltavam periódicos estrangeiros, também dificultavam a excelência do ensino (ALONSO, 2002).

Em 1879, sob auspícios do gabinete liderado por liberais, deu-se continuidade às ações consideradas modernas em prol da instrução nacional. Destacou-se a aprovação do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, de autoria do Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho. O decreto continha 29 artigos que definiam uma reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império sob as seguintes determinações: Liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império; frequência obrigatória dos indivíduos entre sete e 14 anos nas escolas primárias do município da Corte; disposição das disciplinas do programa deste tipo de escolas; criação de jardins de infância, caixas escolares, bibliotecas e museus; regulamentação do ensino nas Escolas Normais do Estado e dos cursos superiores nas Escolas Oficiais do Império; exames preparatórios; permissão para associação de particulares fundarem estabelecimentos de ensino superior, dentre outros (BRASIL, 1879).

O Decreto nº 7.247/1879, de Leôncio de Carvalho, teve como princípios-base a liberdade de ensino e de consciência. A garantia das liberdades envolvia, de acordo com o próprio programa do Partido Liberal, publicado em 1869:

A descentralização [...] dando ao elemento municipal a vida e a ação de que carece, garantindo o direito e promovendo o exercício da iniciativa individual,

animando e fortalecendo o espírito de associação e restringindo o mais possível a interferência da autoridade (BRASILIENSE, 1878, p. 38).

Na década de 1870, a partir das ações do gabinete de Rio Branco e do ministro Leôncio de Carvalho, os princípios da descentralização, liberdade e autonomia ganharam relevo. Com vista a um país moderno, os termos assumiram características distintas, de acordo com o interesse de seu propagador. Atuando em posições ligadas diretamente aos interesses da Corte, os projetos de Rio Branco e Leôncio de Carvalho aproximaram-se de uma mudança regrada, mantendo o que foi considerado necessário e atendendo, mesmo que minimamente, às aspirações modernas.

Em termos de instrução, manteve-se até o final do Império a ideia de descentralização do ensino, determinada pelo Ato Adicional de 1834, em que ficaram garantidas a cada província a responsabilidade sobre sua instrução primária e secundária. Já a liberdade de ensino ganhou força a partir do final da década de 1870. Nos moldes oficiais ela representou a liberdade de ensino primário e secundário na Corte e superior em todo o Império. O ensino livre consistia no direito que o aluno tinha de estudar onde e com quem quisesse, inclusive sozinho (frequência livre); o direito de cada um ensinar sem licença ou fiscalização, ou mesmo de poder adotar qualquer doutrina (autonomia do ensino); o direito dos particulares de abrirem cursos e faculdades superiores livres, como também destas conferirem graus (liberdade de ensino) (BRASIL, 1879).

Por mais que os projetos desenvolvidos nos gabinetes ministeriais tenham incorporado ou historicamente ganhado um caráter moderno, existia, longe e/ou em torno das instâncias ligadas à Coroa, um movimento de ideias discordante. Foi nos discursos de 11 intelectuais da geração 1870 que encontrei críticas ao ensino oficial e um destaque ao que designavam ser uma reforma científica da instrução. A escolha desse quantitativo teve como ponto de partida os já mencionados estudos realizados por Angela Alonso. A partir de critérios específicos, a autora analisou 84 sujeitos que atuaram no movimento intelectual iniciado em 1870.

Para selecionar entre os 84 intelectuais da geração 1870 que pensaram ou até implementaram mudanças na esfera educacional, foram estabelecidos como critérios de seleção: autores de obras educacionais que apresentaram críticas ao modelo oficial de ensino vigente; sujeitos com formação superior; que estivessem vinculados a princípios políticos (com exceção do conservador); que não tivessem ocupado cargos nos ministérios imperiais, no

conselho de Estado ou no Senado antes/durante a produção da obra analisada; e que fossem adeptos a teorias progressistas²³.

O levantamento de ideias, projetos e propostas, que versaram sobre instrução, foi realizado em acervos digitais a partir da amostra de 84 sujeitos, correlacionando seus nomes aos termos “educação”, “ensino”, “instrução” e “escola”. Dela, resultaram 34 intelectuais²⁴ que, a princípio, tiveram alguma vinculação com os termos utilizados, fosse com a elaboração de obras educacionais, discursos, debates e conferências sobre o ensino ou exercício de atividades ligadas à instrução.

A partir de indícios sobre a relação entre 34 intelectuais da geração 1870 e a temática da instrução nacional, realizei buscas pelas possíveis fontes de pesquisa em plataformas digitais. Diante do número de obras a serem encontradas em acervos distribuídos por muitos estados brasileiros, o uso de pesquisa preliminar em catálogos digitais foi imprescindível. A elaboração de quadros contendo o local de depósito, situação para o acesso da fonte, horário de atendimento, número de inscrição no acervo e o pré-estabelecimento de contato com o local de pesquisa, tornaram a logística de acesso das fontes mais ágil e direta. Com essas informações não precisei ir pessoalmente a todos os acervos e nos que precisei me deslocar, pude ter acesso à fonte de forma mais rápida, pois já sabia em que acervo procurar e a quantidade de páginas a serem digitalizadas.

Identifiquei os documentos analisados nesta tese nos arquivos físicos e/ou digitais das seguintes plataformas/locais de pesquisa: Museu Maçônico Paranaense; Fundação Getúlio Vargas (FGV); Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC); Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro (CDPB); Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin; Biblioteca da Faculdade de Direito de Pernambuco e de São Paulo; Biblioteca Pedro Aleixo; Biblioteca Nacional; Academia Brasileira de Letras; Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e de Sergipe; Instituto Tobias Barreto de Educação e Cultura

²³ Filosofias que procuravam patentear a lei que rege o progresso, a evolução e a luta pela vida e sobrevivência do mais apto (BARROS, 1986).

²⁴ 1-Aarão Leal de Carvalho Reis; 2-Américo Brasiliense de Almeida Melo; 3- André Pinto Rebouças; 4-Antonio da Silva Jardim; 5-Aristides da Silveira Lobo; 6-Augustee César de Miranda Azevedo; 7-Cipriano José de Carvalho; 8-Demétrio Nunes Ribeiro; 9-Felisbello Firmo de Oliveira Freire; 10-Francisco Glicério da Cerqueira Leite; 11-Francisco Rangel Pestana; 12-Godofredo José Furtado; 13-João Alberto Sales; 14-Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo; 15-Joaquim Francisco de Assis Brasil; 16-Joaquim Saldanha Marinho; 17-Jorge Tibiriçá Piratininga; 18-José Alves de Cerqueira César; 19-José Lopes da Silva Trovão; 20-José Leão Ferreira Souto; 21-José Mariano de Oliveira; 22-Júlio César de Ferreira Mesquita; 23-Júlio Prates de Castilhos; 24-Lúcio Eugênio de Meneses e Vasconcelos Drummond Furtado de Mendonça; 25-Luís Pereira Barreto; 26-Miguel Lemos; 27-Quintino Antônio Ferreira de Sousa; 28-Raimundo Teixeira Mendes; 29-Rivadavia da Cunha Correia; 30-Rui Barbosa de Oliveira; 31-Salvador de Menezes Drummond Furtado de Mendonça; 32-Sylvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero; 33-Tobias Barreto de Menezes; 34-Ubaldo do Amaral Fontoura.

(ITBEC); Biblioteca Digital do Senado Federal; Acervo digital do Jornal O Estado de São Paulo; e Coleção de Leis da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

O levantamento de obras educacionais, a princípio elaboradas por 34 intelectuais, deixou algumas lacunas. Muitas das informações derivadas do cruzamento entre os nomes dos sujeitos analisados e a temática abordada não puderam ser confirmadas. Há que se considerar que muitas das obras, apesar de serem citadas em trabalhos biográficos, podem ter tido sua materialidade comprometida com o tempo. Assim, do montante de 34 intelectuais, foram excluídos oito autores²⁵. Houve também, nessa etapa, a exclusão de outros intelectuais que não produziram obras educacionais, mas que tinham sido selecionados na etapa 1 por exercerem funções ligadas à instrução nacional e estarem engajados em projetos coletivos de produção intelectual, a exemplo do Manifesto Republicano de 1870²⁶. Foram retirados sujeitos que produziram livros didáticos, relatórios da instrução pública, conferências em escolas e teses médicas que trataram de certa forma da instrução, mas que não necessariamente faziam uma crítica ao ensino oficial ou que foram elaboradas fora do recorte temporal analisado nesta tese. Partindo desta premissa, foram excluídos, do montante de 26 intelectuais, 12 sujeitos²⁷.

Ainda no processo de definição da amostra de 14 intelectuais a ser analisada, foram retirados três sujeitos, devido a inviabilidade imposta pela pandemia do Covid-19²⁸. Assim, com uma amostra de 11 intelectuais, foram encontrados e analisados documentos oficiais e textuais como artigos em jornais, discursos parlamentares, opúsculos, conferências, projetos de leis e reformas da instrução pública que já haviam sido coletados antes da pandemia em acervos físicos e digitais. Nesta etapa observou-se uma adesão comum à defesa dos estudos científicos,

²⁵ 1- Salvador de Mendonça (propôs uma reforma ortográfica); 2-André Pinto Rebouças (Ideias de Leis para Educação, Instrução e elevação do nível moral dos libertos); 3-José Leão Ferreira Souto (fundador de um colégio republicano); 4-Francisco Assis Brasil; 5-Julio Prates de Castilho (proposta de reorganização do ensino primário); 6-Francisco Glicério da Cerqueira Leite (“grande defensor da educação”); 7-Francisco Glicério da Cerqueira Leite (educação para escravizados libertos); 8-Júlio César de Ferreira Mesquita (luta pela instrução pública).

²⁶ Defendia, dentre outros elementos, princípios educacionais.

²⁷ 1-Américo Brasiliense de Almeida Melo (Lições de História Pátria); 2-Aristides da Silveira Lobo (assinou o Manifesto Republicano de 1870); 3-Felisbello Firmo de Oliveira Freire (autor de livros didáticos na República); 4-José Lopes Trovão (assinou o Manifesto Republicano de 1870); 5- Lúcio Eugênio de Meneses e Vasconcelos Drummond Furtado de Mendonça (Relatório sobre a situação da instrução pública em 1885); 6-Quintino Antônio Ferreira de Sousa (Redator do Manifesto Republicano); 7-Joaquim Saldanha Marinho (professor de liceu provincial); 8-Demétrio Nunes Ribeiro (autor de livros didáticos); 9-Rivadavia da Cunha Correia (reformas do ensino na república); 10-José Alves de Cerqueira César (assinou o manifesto republicano de 1870); 11-Augustee César de Miranda Azevedo (tese médica); 12-Ubaldo do Amaral Fontoura (Membro efetivo do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do município da Corte).

²⁸ Por conta do fechamento dos locais de pesquisa físicos devido à pandemia do Covid-19, ficou inviável a busca das seguintes fontes, planejada para o início do ano de 2020: Contra o ensino obrigatório, de autoria de Mariano de Oliveira, disponível no Acervo do Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho, e da obra A Escola normal e seus professores positivistas, de autoria de Godofredo Furtado e Cipriano de Carvalho.

tendo como base os princípios de liberdade de ensino e laicização da instrução. Os 11 intelectuais autores das obras analisadas estão elencados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Membros da geração 1870 autores de escritos educacionais

Nº	Integrantes da Geração 1870	Nascimento / Local	Formação superior	Título da produção / ano
1.	Aarão Leal de Carvalho Reis	06 de maio de 1853 / Pará	Engenheiro	A Instrução superior do Império / 1875
2.	Alberto Sales	24 de outubro de 1857 / São Paulo	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	A instrução pública no Brasil e nos Estados Unidos / 1877 Cartas a Júlio Ribeiro / 1885
3.	Antonio da Silva Jardim	18 de agosto de 1860 / Rio de Janeiro	Bacharel em Letras e em Ciências Jurídicas e Sociais	Introdução do método de ensino João de Deus / 1882 Escola Neutralidade / 1884 Reforma do ensino da Língua Materna / 1884 Escola Bonifácio / 1886
4.	Francisco Rangel Pestana	26 de novembro de 1839 / Rio de Janeiro	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	Escola do Povo / 1873 Colégio Pestana / 1875-1879 Substituto do Projeto de Lei n. 1 de 1882 para Organização da instrução pública em São Paulo / 1883 Reforma da Instrução Pública da província de São Paulo/ Lei nº 81, de 6 de abril de 1887 / 1887
5.	Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo	19 de agosto de 1849 / Pernambuco	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	Interpelações sobre a Instrução Pública / 1879
6.	Luís Pereira Barreto	11 de janeiro de 1840 / Rio de Janeiro	Médico	A propósito da Universidade / 1880
7.	Miguel Lemos	25 de novembro de 1854 / Rio de Janeiro	Engenheiro	A Universidade / 1881
8.	Raimundo Teixeira Mendes	05 de janeiro de 1855 / Maranhão	Engenheiro	Universidade / 1881 e 1882
9.	Rui Barbosa de Oliveira	05 de novembro de 1849 / Bahia	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	Reforma do ensino secundário e superior / 1882 Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública / 1883
10.	Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero	21 de abril de 1851 / Sergipe	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	Obrigatoriedade e liberdade de ensino / 1883 A filosofia e o ensino secundário / 1883 Notas sobre o ensino público / 1884
11.	Tobias Barreto de Menezes			Projeto de Lei Nº 129 / 1879 A Educação da mulher II / 1879 Projeto de um Paternogógio / 1879

		07 de junho de 1839 / Sergipe	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	As artes e a indústria artística; As flores perante a indústria / 1883
--	--	-------------------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O marco temporal para análise compreende o período entre 1870 e 1889. O recorte representa o momento de maior efervescência da produção educacional entre os sujeitos analisados, ou seja, da fundação do Partido Republicano até a Proclamação da República no Brasil. As obras analisadas nesse contexto foram entendidas como resultado dos lugares de fala e dos interesses dos seus autores, o que justifica a correlação entre alguns eventos e atos normativos que fogem ao marco temporal estabelecido, mas que são peças-chaves para desenhar eixos de engajamento entre contexto, sujeito, ideia, ação e produto.

Sob inspiração da História dos intelectuais, segundo Sirinelli (1996), a busca pelos sentidos atribuídos à instrução moderna nesta tese deu-se levando em consideração as trajetórias, ideias, práticas sociais, redes de pertencimento, lugares de enunciação e formas de inserção e embates no campo educacional. A partir desta perspectiva teórica-metodológica, as análises foram centradas no porquê e para quem os intelectuais pensaram o que pensaram. Tal percurso se fez pela “[...] reinserção dessas ideias no seu ambiente social e cultural, e por recolocação em situação num contexto histórico” (SIRINELLI, 1996, p. 258). Assim, para construir os itinerários dos intelectuais da geração 1870, foi necessário afinar a capacidade de análise para elementos do contexto histórico que se revelam nas vivências cotidianas, e que por sua vez marcaram suas sensibilidades, escolhas, afinidades, aproximações e deslocamentos.

A relação entre membros da geração 1870 e de seus escritos sobre instrução moderna foi operacionalizada pela pesquisa prosopográfica, considerada como “[...] uma investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história, através do estudo coletivo de suas trajetórias vidas” (STONE, 1971, p. 115). O uso deste recurso auxiliou na análise de uma grande quantidade de textos impressos, marcados por variadas autorias e entendidos a partir de uma abordagem individual/coletiva/contextual. A prosopografia ajudou desde a reunião da documentação até o exame de dados, “[...] que pode recorrer a técnicas múltiplas, quantitativas ou qualitativas, contagens manuais ou informatizadas, quadros estatísticos ou análises fatoriais, segundo a riqueza ou sofisticação do questionário e das fontes” (CHARLE, 2006, p. 44).

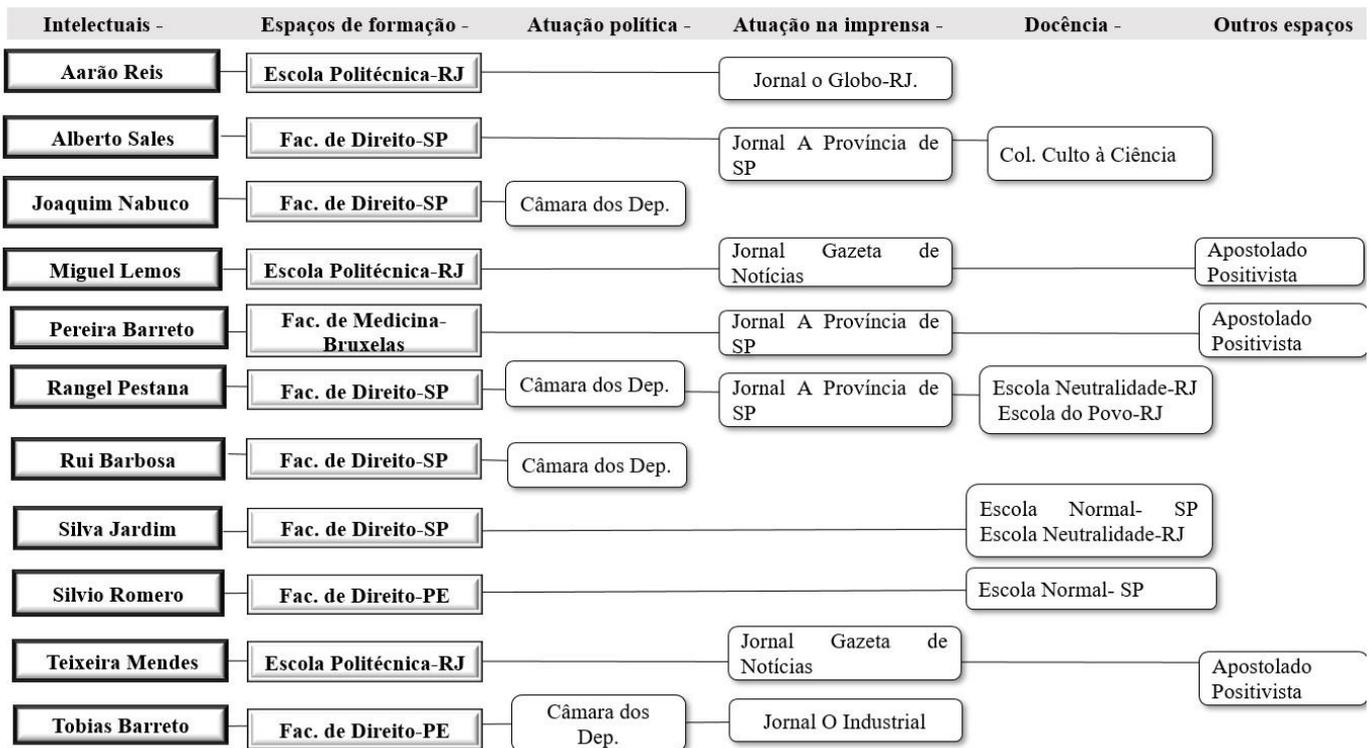
Uma vez definida a população a ser estudada, foi montado um questionário biográfico “[...] cujos diferentes critérios e variáveis servirão à descrição de sua dinâmica social, privada, pública, ou mesmo cultural, ideológica ou política, segundo a população e o questionário em

análise” (CHARLE, 2006, p. 41). Buscando apreender os sentidos que a trajetória de vida conferiu aos escritos educacionais foram selecionados, nas biografias, os seguintes campos de observação: ano de nascimento e morte; trajetória escolar; atuação profissional; produção intelectual; vinculação político/partidária; tipologia das obras educacionais (discursos, artigos de jornal, livros, dentre outros); temas das obras; e influências teóricas explícitas.

Uma vez delimitados os campos de observação, foram utilizados para a organização e exame dos dados, o uso de gráficos, figuras, tabelas e quadros construídos nos programas Word, Power Point e Excel. O cruzamento de dados foi feito de forma manual, por meio da distribuição das informações em documentos separados por temáticas. Para cada campo de observação foi construído um ou vários documentos, em diversos formatos, preenchidos com aspectos das trajetórias individuais que se cruzaram e convergiram para a construção de sentidos sobre uma instrução moderna.

Ainda como forma de organização e tabulação dos dados, foi imprescindível a separação do material a ser utilizado em pastas minimamente detalhadas. Isso porque a grande quantidade de fontes, unida à massa documental referente às 11 biografias, e o vai e vem entre trajetórias de vida, exigiram da pesquisa prosopográfica, longa e volumosa, uma organização ainda maior. Então, foi de essencial importância para a escrita do texto ter acesso rápido às pastas com todos os documentos a serem utilizados no formato digital. Organizei uma memória digital com pastas distribuídas da seguinte forma: textos biográficos separados por pastas para cada intelectual; fontes primárias da pesquisa; textos de terceiros sobre os escritos educacionais utilizados como fontes de pesquisa na tese, também separados por intelectuais; textos sobre o contexto educacional do século XIX; e documentos-base criados para análise prosopográfica (quadros, tabelas, diagramas, etc.).

A referida estratégia de organização dos dados facilitou uma necessidade constante de vai e vem entre trajetórias de vida e escritos educacionais, para aprender o funcionamento e a engrenagem de um possível grupo e inventariar as “solidariedades de origem”, as “genealogias de influência” (SIRINELLI, 1996). Essa é uma das tarefas e possibilidades da prosopografia: investigar o ciclo da vida, o que abre alternativas para uma análise comparativa (BULST, 2005). Como mostra a figura a seguir, aspectos das biografias dos 11 intelectuais serviram para conectar as ideias às instituições, práticas e as relações sociais, muitas vezes em comum.

Figura 1 – Espaços e formas de experiências compartilhadas

Fonte: Elaborado pela autora.

Os vários tipos de informação sobre os indivíduos de um dado universo foram justapostos, combinados e analisados por meio de variáveis pré-determinadas. Tais informações foram correlacionadas de forma individual e com formas de ação coletiva.

Para compreender os sentidos atribuídos à ideia de instrução moderna em escritos educacionais de 11 intelectuais brasileiros da geração 1870, esta tese foi dividida em quatro seções. No primeiro momento, foram apresentados o objeto de estudo, os objetivos, o referencial teórico e metodológico utilizado, as fontes de pesquisa, os problemas a serem investigados.

Na segunda seção foi identificada, a partir dos itinerários intelectuais, a genealogia de origem dos escritos educacionais, atentando para temas, tipologia das obras, os meios de veiculação utilizados e os lugares de fala dos seus autores. A proposta foi levar em consideração a forma como as ideias chegaram aos intelectuais e como as experiências, sejam elas profissionais, familiares e políticas, fundamentaram o processo de escolhas das ideias e formulação dos escritos educacionais.

Na terceira seção, foram analisadas as interlocuções estabelecidas entre os discursos educacionais, teorias estrangeiras e a conjuntura da instrução nacional no final do Império brasileiro. Para tanto, foram interpretadas as teorias explícitas nas obras estudadas, ou seja, as

que foram evidentemente apresentadas pelos intelectuais analisados, destacando-se neste sentido a filosofia positivista, além de modelos de ensino como o norte americano e o alemão.

Na quarta seção foi interpretado como se configurou a ideia de instrução moderna, atentando para as similitudes e divergências entre os escritos educacionais analisados. Neste sentido, foram destacados aspectos que caracterizaram o que se denominou como instrução moderna, as relações entre os lugares de fala, formas de expressão, locais de atuação e perspectivas de seus autores, bem como os pontos de convergência e distanciamento dos escritos educacionais.

Assim, a tese defendida considera que os 11 intelectuais analisados, em suas produções com vistas a uma instrução moderna, priorizaram a defesa dos princípios de liberdade, cientificidade e laicidade do ensino, fruto de uma mentalidade científica, engendrada tanto por locais de inspiração, engajamento e veiculação das ideias, tais como a imprensa, estabelecimentos de ensino e espaços políticos, bem como por teorias estrangeiras e por uma visão histórica de transição, transformação e modernização do país.

2 LUGARES DE FALA: ESPAÇOS, ATORES E MEIOS PARA PROPAGAÇÃO DE IDEIAS

Nesta seção foi identificada nos itinerários intelectuais a genealogia de origem dos escritos educacionais, atentando para temas, tipologia das obras, os meios de veiculação utilizados e os lugares de fala dos seus autores. A proposta foi levar em consideração a forma como as ideias chegaram aos intelectuais e como as experiências, sejam elas profissionais, familiares e políticas, fundamentaram o processo de escolhas das ideias e formulação das obras. Para a análise dos dados, e partindo de uma perspectiva de biografias coletivas, privilegiei os fatos coletivos que tiveram ligação direta com o momento de elaboração das propostas analisadas. Neste sentido, as produções foram caracterizadas e contextualizadas a partir das funções exercidas no parlamento, em estabelecimentos de ensino e na imprensa.

2.1 O PARLAMENTO COMO LUGAR DE FALA E VISIBILIDADE PARA IDEIAS EDUCACIONAIS

As funções em cargos do Poder Legislativo, ocupados por membros da geração 1870, estiveram submetidas a uma lógica política iniciada junto com o Segundo Reinado brasileiro (1840-1889). Trata-se da Lei nº 105 de 12 de maio de 1840, que ao interpretar o Ato Adicional de 1834, deixou determinada a centralização política e administrativa do Império mediante prerrogativas do governo central; o reestabelecimento do Conselho de Estado; a administração da polícia e da justiça pelo poder Executivo; e definiu as competências das câmaras municipais e das assembleias provinciais (BRASIL, 1840).

Somando princípios políticos à Lei nº 105 de 12 de maio de 1840, promulgou-se em 1842 uma reforma eleitoral, que dentre outras disposições, retirou das províncias suas atribuições autonomistas, concedendo assim ao poder central o controle dos poderes locais (BRASIL, 1842). As prerrogativas políticas das reformas no início da década de 1840 acaloraram as disputas entre os partidos políticos atuantes nas últimas três décadas do século XIX. As disputas por posições nestes espaços derivaram de uma maior possibilidade para obter ganhos de inúmeras ordens, inclusive educacionais. Ao grupo político que ocupasse o Executivo e o Senado no Segundo Reinado, cabia-lhe poderes quase que ilimitados. Isso porque, a partir de 1840, o modelo institucional brasileiro aproximou-se de uma “monarquia parlamentarista” (FERRAZ, 2017):

O sistema compreendia legislativo bicameral (Senado vitalício e Câmara de Deputados temporária) e Executivo monárquico, mas delegado a um gabinete liderado por um presidente de conselho, e um Judiciário cujos membros eram indicados, em quase todos os níveis, por aquele gabinete. O voto era exercido em um sistema de duplo grau (indireto) e a elegibilidade a cargos políticos dependia de critérios censitários (FERRAZ, 2017, p. 68).

No Legislativo, excetuando-se os senadores que tinham cargos vitalícios, os deputados tinham um mandato de quatro anos e eram eleitos por cidadãos livres, com mais de 25 anos e que possuíam um rendimento anual de 100 mil réis para votar nas eleições primárias e 200 mil nas eleições provinciais, para deputado e senador (GONDRA; SCHUELER, 2008). O Executivo era formado por um Conselho de seis ministros – “Império”, “Justiça”, “Estrangeiro”, “Fazenda”, “Marinha e Guerra”, “Agricultura, Comércio e Obras Públicas” – e um presidente do gabinete. Como esteve previsto no Art. 102 da Constituição Política do Império do Brasil de 1824, o poder executivo tinha a função de:

I. Convocar a nova Assembleia Geral ordinária [...] II. Nomear Bispos, e prover os Benefícios Eclesiásticos. III. Nomear Magistrados. IV. Prover mais Empregos Cíveis e Políticos. V. Nomear os Comandantes da Força de Terra e Mar e removê-los, quando assim o pedir o Serviço da Nação. VI. Nomear Embaixadores e mais Agentes Diplomáticos e Comerciais. VII. Dirigir as Negociações Políticas com as Nações estrangeiras. VIII. Fazer Tratados de Aliança ofensiva e defensiva, de Subsídio, e Comércio [...] IX. Declarar a guerra, e fazer a paz [...] X. Conceder Cartas de Naturalização na forma da Lei. XI. Conceder Títulos, Honras, Ordens Militares e Distinções [...] XII. Expedir os Decretos, Instruções e Regulamentos adequados à boa execução das Leis. XIII. Decretar a aplicação dos rendimentos destinados pela Assembleia aos vários ramos da pública Administração. XIV. Conceder, ou negar o Beneplácito aos Decretos dos Concílios, e Letras Apostólicas, e quaisquer outras Constituições Eclesiásticas [...] XV. Prover a tudo, que for concernente à segurança interna, e externa do Estado, na forma da Constituição (BRASIL, 1824).

A partir de 1847, o gabinete passou a ser liderado por um Presidente do Conselho, eleito pelo Imperador dentre os chefes dos partidos Conservador e Liberal. Ele assumiria a função do chefe do Executivo, um tipo de “Primeiro Ministro”, que dirigiria a ordem dos trabalhadores e das discussões, zelaria pela unidade de ação do gabinete, bem como os princípios políticos e administrativos (HORBACH, 2006). O “chefe do Estado” – o Imperador – contaria com o “Chefe do Governo” – o Presidente do Conselho – e seus seis conselheiros.

Os Ministros eram considerados os primeiros agentes do monarca no exercício do Poder Executivo, mas também partes integrantes e, assim, também titulares desse poder. Atuavam como personagens importantíssimos da Coroa, sendo

seus conselheiros, administradores, juizes administrativos, tutores dos estabelecimentos pios e de proteçao, executores das leis de interesse público, enfim, as forças vivas do Poder Executivo (PIMENTA BUENO, 1857, p. 260).

O “poder” conferido ao Executivo e ao Senado foi alvo de grande ambição dos partidos Liberal e Republicano. A estrutura política, nos moldes da Constituição de 1824 e da Reforma eleitoral de 1842, protegia, de maneira geral, os membros do Partido Conservador, defensores e principais beneficiados dos interesses da Coroa e dos valores da tradição imperial. Os demais, com dificuldades de acesso aos postos de comando, vislumbravam ora na ocupação de cargos no executivo, ora na modificação do acesso a esses cargos, ou ainda na reestruturação das atribuições do Executivo e Legislativo, as oportunidades para a efetivação de “novos” projetos de nação. Assim, para entender tal dinâmica, que, dentre outras incursões, incidia sobre a elaboração/aprovação/reprovação de propostas educacionais, um caminho se tornou peça-chave: a alternância de partidos nos Gabinetes entre 1870 e 1889.

Quadro 2 – Composição dos Gabinetes (1868-1889)

GABINETE	PARTIDO	PRESIDENTE OU ORGANIZADOR DO GABINETE	INÍCIO/FIM
24°	Conservador	Joaquim José Rodrigues Torres	16.07.68 - 29.09.70
25 °	Conservador	Pimenta Bueno	29.09.70 - 07.03.71
26 °	Conservador	José Maria Paranhos	07.03.71 - 25.06.75
27 °	Conservador	Luís Alves de Lima e Silva	25.06.75 - 05.01.78
28 °	Liberal	Cansação de Sinimbu	05.01.78 - 28.03.80
29 °	Liberal	José A. Saraiva	28.03.80 - 21.01.82
30 °	Liberal	Martinho Campos	21.01.82 - 03.07.82
31 °	Liberal	João Lustosa da Cunha Paranaguá	03.07.82 - 24.05.83
32 °	Liberal	Lafaiete Pereira	24.05.83 - 06.06.84
33 °	Liberal	Manuel Dantas	06.06.84 - 06.05.85
34 °	Liberal	José A. Saraiva	06.05.85 - 20.08.85
35 °	Liberal	João Wanderley	20.08.85 - 10.03.88
36 °	Conservador	João Alfredo	10.03.88 - 07.06.89
37 °	Conservador	Afonso Celso	07.06.89 - 15.11.89

Fonte: Elaborado a partir de Ferraz (2017).

Ao longo da segunda metade do século XIX, disputaram espaço nas instituições políticas de maior incursão no comando do Império membros dos partidos Conservador, Liberal

e Republicano. Como ressaltou Matos (1986), os Saquaremas ou Partido Conservador iniciaram sua hegemonia em 1840 quando, por meio da Lei Eleitoral de 1842, foram restaurados o Conselho de Estado e o Poder Moderador, ambos anteriormente anulados pelo Ato Adicional de 1834. A “cúpula” do sistema estaria assim formada: a maioria no Conselho de Estado e no Senado e a prevalência nos gabinetes (ALONSO, 2002). Ainda segundo Alonso, a reprodução do sistema político, favorecendo os conservadores, foi garantida pela obra de centralização saquarema:

[...] a lei eleitoral de 1842 nomeava como fiscais das eleições locais os delegados de polícia, por sua vez indicados pelo poder central. O controle do judiciário e da polícia, a patronagem e a semi-institucionalização da fraude fizeram do Partido Conservador uma força invencível na maioria das localidades (ALONSO, 2002, p. 68).

Não foi à toa que a defesa da centralização política esteve presente no próprio programa do Partido Conservador. Tal diretriz foi a força que a autoridade e as leis de compressão tinham contra aspirações anarquizadoras, garantindo a restauração da paz, ordem, progresso e a unidade do Império sob o regime representativo e monárquico, que exclusivamente conseguiria fazer a nação prosperar e engrandecer-se (BRASILIANSE, 1878). Junto com a centralização política, outros princípios de controle e manutenção da obra saquarema foram defendidos no programa do partido, como revela o quadro a seguir:

Quadro 3 – Programa do partido Conservador (1837)

Nº	PONTOS PRINCIPAIS
1.	1- Interpretação do Ato adicional, restringindo as atribuições das Assembleias Provinciais;
2.	Rigorosa observância dos preceitos da Constituição;
3.	Resistência a inovações políticas, que não fossem maduramente estudadas;
4.	Restabelecimento do Conselho de Estado;
5.	Centralização política;
6.	Os atos do Poder Moderador são exequíveis sem a referenda e sem a responsabilidade, quer legal, quer moral, dos ministros;
7.	O imperador impera, governa e administra.

Fonte: Elaborado a partir de Brasiliense (1878).

Por motivos claros, a centralização política e todos os seus privilégios administrativos foram considerados, por liberais como Rui Barbosa, um perigo à liberdade moderna. Ao esclarecer a diferença entre centralização governamental e administrativa, o deputado considerou que a primeira vivifica e sustenta as nações, por isso não representava perigo.

Contudo, a centralização administrativa foi um sistema funesto que exerceu e esterilizou os maiores estados em proveito da metrópole (BARBOSA, 1868).

A partir da década de 1860 membros dos partidos Conservador e Liberal foram movidos pelas manobras no processo eleitoral e pelas inegáveis mudanças sociais e econômicas demandadas ora pela expansão da lavoura de café, ora pela formação de uma classe de comerciantes e de grupos sociais ligados a bancos, ferrovias e trabalhadores assalariados. Como resultado, surgiram aspirações sociais como a liberdade econômica, de ensino, de pensamento, bem como a expansão do mercado interno, que acabaram por auxiliar o aparecimento de três alas distintas dentro dos partidos: a dos conservadores, que tentavam a todo custo manter inalteradas as instituições saquaremas; os moderados, que prezavam por uma reforma dentro da ordem imperial; e os radicais, que almejavam uma reforma.

No Partido Conservador, o ápice da dissidência foi a subida do gabinete de conservadores “reformistas”, liderados pelo Visconde do Rio Branco. Em contraposição à ala “puritana”, como se referiu o Visconde ao grupo do seu partido contrário às obras do seu gabinete, as ações reformistas foram guiadas pela necessidade de adequar os princípios do Império às novas exigências que as então conjunturas nacional e estrangeira demandavam. Assim, entre 1871 e 1875 o gabinete de Rio Branco combinou práticas autoritárias e estabilidade política com projetos que se diziam modernos e constitucionalistas. Foram exemplos desta imbricação:

[...] reforma partidária, reforma eleitoral, reforma do ensino, reforma administrativa e reforma do judiciário. A reforma política, que acabou por abolir os antigos partidos e implicar um rearranjo das principais lideranças políticas imperiais [...] a aprovação da Lei do Ventre Livre (1871) (NEDER, 2012, p. 93-94).

Em se tratando do Partido Liberal, este já vinha travando, desde a sua fundação em 1831, uma disputa intra-elite de ocupação de cargos de poder. Em seu primeiro programa partidário, defendiam uma monarquia federativa; a extinção do poder moderador; eleição bienal da câmara dos deputados; senado eletivo e temporário; supressão do conselho de Estado; assembleias legislativas provinciais com duas Câmaras e intendentes nos municípios (BRASILIANSE, 1878). De maneira geral, até 1868 o adversário comum do liberal era o saquarema. Por algumas vezes o Partido Liberal obteve maioria na Câmara dos Deputados, chegando até a presidência de Gabinete²⁹. Mas, como liberais, que defendiam no seu programa de partido a

²⁹ Sobre a alternância de partidos e gabinetes no Segundo Reinado ver Ferraz, 2017.

“democratização da constituição” e amplitude/garantia “das liberdades individuais e políticas”, foram eleitos pelo Imperador para serem suas “forças vivas” no Executivo? “O certo seria dizer que, no poder, nada separa um saquarema de um luzia” (MATTOS, 1986). O embaraço e a confusão que o poder pode causar nas ações dos estadistas também foi ressaltado por Nabuco:

Há diferença enorme entre certos liberais e certos conservadores; mas não se pode bem apanhá-la, porque no Partido Conservador, como no Partido Liberal, há homens que não têm a marca das suas ideias, o que faz que haja conservadores entre os liberais, e liberais entre os conservadores (NABUCO, 1879, p. 162).

Tanto Mattos, quanto Nabuco apontaram para uma estrutura que, independentemente do “jogo cênico” dos partidos em revezamento no ministério, incidia nas ações dos estadistas: a vigilância e exigência da Coroa; os interesses particulares do político e coletivos do partido; e a possibilidade financeira de manobras entre o campo das ideias e esfera política. A condição do Presidente do Gabinete é exemplo cabal. Atendendo a dois senhores – o partido e o Imperador – via-se na conflituosa missão: levar para o governo os homens e as propostas do seu partido político, “[...] dominar os caprichos e as ambições do Parlamento, bem como conservar o favor e as boas graças do Imperador” (NABUCO, 1997, p. 826).

Os liberais tiveram a chefia do Executivo em períodos mais curtos (1840-1841; 1844-1848; 1862-1866; 1878-1888) se comparados ao Partido Conservador, que ocupou postos de comando de forma ininterrupta entre 1848-1878 (ALONSO, 2002). Esta oportunidade não foi o bastante para alterar o núcleo duro das instituições conservadoras: o Conselho de Estado e o Senado. Diante dessa situação, agravada pelo retorno dos conservadores à liderança do Executivo, depois da ocupação da Liga Progressista³⁰ (1862-1868), os liberais viram na divisão do seu partido uma oportunidade mais forte para a disputa. Formaram então o “Partido Liberal Radical” em 1868 e o “novo” Partido Liberal, dos moderados, em 1869 (ALONSO, 2002), como forma de intensificar, cada um a seu modo, a busca por postos políticos centrais.

2.1.1 Os novos liberais

Os “novos” liberais, ao mesmo tempo em que defendiam a monarquia liberal, prezavam por modernizações, com ênfase nas reformas econômicas, na tradição imperial e na

³⁰ Formada em 1862 pela ala dissidente dos conservadores e a ala moderada dos liberais.

modernização das instituições saquaremas a partir de quadros políticos profissionalizados (NEDER, 1979). No segundo Programa do Partido, publicado em 1869, ficou disposto:

Quadro 4 – Programa do Partido Liberal (1869)

Nº	PONTOS PRINCIPAIS
8.	Responsabilidade dos ministros pelos atos do poder moderador;
9.	A máxima: o rei reina e não governa;
10.	A organização do conselho de ministros como meio prático das duas ideias anteriores
11.	A descentralização, no verdadeiro sentido do <i>self-government</i> , realizando-se o pensamento do ato adicional quanto às franquezas provinciais, dando ao elemento municipal a vida e a ação, de que carece, garantindo o direito e promovendo o exercício da iniciativa individual, animando e fortalecendo o espírito de associação e restringindo o mais possível a interferência da autoridade;
12.	A maior liberdade em matéria de comércio e de indústria, e conseqüentemente derrogação de privilégios e monopólios;
13.	Garantias efetivas da liberdade de consciência;
14.	Ampla faculdade aos cidadãos para estabelecerem escolas e propagarem o ensino alargando-se, no entanto, aquele que o Estado oferece presentemente, enquanto a iniciativa individual e de associação não dispense este auxílio;
15.	A independência do poder judiciário;
16.	A unidade de jurisdição do poder judiciário criada pela constituição e por consequência a derrogação de toda a jurisdição administrativa;
17.	O conselho de Estado como auxiliar da administração e não político;
18.	A reforma do Senado no sentido da supressão da vitaliciedade, como corretivo da imobilidade e da oligarquia e como o meio essencial da justa ponderação e recíproca influência dos dois ramos do poder Legislativo;
19.	Redução das forças militares em tempo de paz;
20.	Emancipação dos escravos.

Fonte: Elaborado a partir de Brasiliense (1878).

O partido reunia inicialmente integrantes do antigo Partido Liberal, formado em 1831, e membros dissidentes do Partido Conservador. A partir da década de 1870, figuras como Nabuco de Araújo, Zacarias de Góis e Tavares Bastos dividiram espaço no “novo” Partido Liberal (1869) com personagens mais novos, a exemplo dos deputados Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Tobias Barreto. Ao fazerem parte do mesmo partido, mas ocupando cargos de menor expressão de comando no governo – deputados –, estes três membros da geração 1870 discutiram e elaboraram propostas educacionais em consonância e/ou como uma demanda da função que exerciam.

Filho do estadista Nabuco de Araújo, Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo nasceu no Recife em 19 de agosto de 1849. Formou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito do Recife no ano de 1870. Tem grande exponencial de suas obras nas áreas de direito, sociologia e política. Sua incursão no campo educacional tem ligação com seus

mandatos de deputado geral por Pernambuco (1879-1881, 1885 e 1886-1889), onde fez no primeiro ano da sua candidatura uma interpelação sobre o decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, de autoria do liberal e ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho. Na Assembleia Constituinte, ele foi o segundo parlamentar a se ocupar sobre o assunto e o primeiro do Partido Liberal a colocar-se contrário a alguns aspectos do mencionado decreto (BARROS, 1986). Em 29 de abril de 1879, dez dias após a promulgação do decreto de Leôncio de Carvalho, Joaquim Nabuco pediu que se marcasse dia e hora para interpelar o então ministro do Império sobre o último decreto que reformava a instrução. No dia 15 de maio de 1879, Nabuco discutiu os seguintes pontos:

Quadro 5 – Interpelações sobre a Instrução Pública na Assembleia Constituinte – Joaquim Nabuco (1879)

Nº	TEMÁTICAS	PRINCIPAIS PONTOS DISCUTIDOS SOBRE INSTRUÇÃO NACIONAL
01	Ensino secundário	-Crítica ao caráter religioso do ensino secundário;
02	Ensino profissional	-Crítica à educação agrícola, caso fosse a única formação profissional do indivíduo;
03	Ensino Superior	-Defesa da ideia de Universidade; -Crítica à inteira liberdade do Ensino Superior; -Defesa de que as Faculdades Livres não conferissem graus; -Crítica às Faculdades Livres Católicas; -Propôs um modelo de Ensino Superior; -Defesa da ciência, progresso, civilização, descentralização política e educacional, laicização da instrução e ensino livre.

Fonte: Quadro elaborado a partir de Nabuco (1879).

O fato de ter sido a primeira voz do Partido Liberal a criticar alguns aspectos da reforma de 19 de abril de 1879 revela uma relação intrínseca entre o discurso de Nabuco e o contexto em que vivia. Adepto às discussões sobre a necessidade de civilizar o povo, de construir uma nação moderna, emancipar os escravos e a laicizar as instituições, Nabuco concebeu a instrução pública como elemento indispensável no alicerce constitutivo de uma nação nos caminhos do progresso. Além da interpelação apresentada em 1879, Nabuco, na campanha abolicionista de 1884 no Recife, retomou a universalização da instrução.

Sim, senhores, precisamos, muito mais do que de reformas políticas, de reformas sociais, sobretudo de duas grandes reformas; a abolição completa, civil e territorial da escravidão, que é o meio da integração da nossa pátria, e o derramamento universal da instrução (NABUCO, 1884 [2005], p. 64).

Em discurso de outubro de 1888, retoma novamente junto à Câmara que o progresso do país dependeria da instrução, do aumento da leitura, da fundação de bibliotecas particulares, sobretudo dessas bibliotecas circulantes, como a do Gabinete Português de Leitura, que exprimem o derramamento popular da instrução, a grande média da educação pública (NABUCO, 1888 [2010]).

Assim como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa de Oliveira também ocupou cargos no parlamento imperial brasileiro, de onde é proveniente sua contribuição para a esfera educacional. Suas ideias e projetos sobre instrução pública partiram da influência paterna, da observação de condições internacionais, sobretudo na Europa e América, e, principalmente, a compreensão do relevante papel que a ciência e a técnica haveriam de assumir na vida futura de todos os povos (LOURENÇO FILHO, 2001).

Filho do deputado João José Barbosa de Oliveira, Rui Barbosa de Oliveira nasceu em 5 de novembro de 1849, no estado da Bahia. Seguindo a carreira do pai, logo após sua formatura na Faculdade de Direito de São Paulo, em 28 de outubro de 1870, voltou à Bahia e inscreveu-se no Partido Liberal. Enquanto deputado geral (1878-1885), Rui Barbosa apresentou suas ideias sobre ensino público ao Imperador D. Pedro II, o que pode ter lhe rendido o cargo de Ministro do Império, assumido em 31 de maio de 1884 (MOREIRA, 1941). Neste ínterim, cabe destacar que a aproximação com Manuel Pinto de Sousa Dantas, amigo da família, líder liberal no estado da Bahia e Presidente do Gabinete em 1884, pode ter sido a via de acesso fundamental da ocupação de cargos privilegiados de Rui Barbosa na política imperial. Cabe ainda ressaltar, que para além da influência de “seu constante e maior amigo” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 38), influíram também para sua ocupação no cargo de ministro, um dos mais honrosos da monarquia brasileira, os trabalhos desenvolvidos em prol da instrução pública, a saber:

[...] o capítulo que, para o relatório de Rodolfo Dantas, [...] escreveu sobre as questões de instrução pública no País; alguns discursos, na Câmara e solenidades várias; outro pequeno parecer na comissão de instrução pública, e artigos na Revista da Liga do Ensino, de que Rui foi diretor. Essa, a parte de caráter complementar. O livro *Lições de coisas*, do educador norte-americano Norman Allyson Calkins, traduzido em 1881, mas só impresso em 1886, como que delimita, no tempo, a produção pedagógica (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 35).

Suas produções pedagógicas circunscrevem-se no período entre 1881 e 1886, quando exerceu a função de deputado geral pela Bahia (1878-1885), de relator da instrução pública (1881-1883) na Câmara dos Deputados e de Conselheiro do Império (1884-1885). O interesse pela temática foi próprio do contexto político e social em que esteve inserido.

O Gabinete liberal, presidido por Paranaguá, que se apresenta às Câmaras, em 5 de julho de 1882, inclui entre os pontos de seu programa o alargamento da instrução pública, base de todo o progresso e liberdade. O Gabinete que se segue, também liberal, o de Lafayette Rodrigues Pereira dá ao ensino amplo lugar em seu programa, reconhecendo que desde alguns anos tem-se pronunciado no país uma agitação pacífica em favor da instrução e que cumpre insistir no movimento (MOREIRA, 1941, p. XIII).

Inserido nesse contexto, destacou-se no ano de 1882 dois pareceres sobre reformas do ensino primário, secundário e superior elaborados por Rui Barbosa, então relator da Comissão de Instrução Pública. Eles foram resultados do estudo que a Câmara dos Deputados teve de proceder a respeito do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, expedido pelo ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho (LACOMBE, 1947). O material produzido a partir do decreto, contemplou os seguintes elementos:

Quadro 6 – Escritos educacionais de Rui Barbosa (1881-1886)

Nº	OBRA / TIPOLOGIA	ANO E LOCAL DE ELABORAÇÃO	PONTOS DISCUTIDOS PELO AUTOR
01	Reforma do ensino secundário e superior / Parecer	13 de abril de 1882 / Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Despesas; - Liberdade de Ensino – Faculdades Provinciais; - Ciências Físicas e Naturais – Bacharelado; - Taxas de Inscrição – Propinas; - Liberdade Científica – Programas – Duração do Curso – Exames; - Liberdade de Frequência; - Nomeações – Acessos – Acumulações – Concursos; - Faculdades de Medicina; - Faculdades de Direito; - Escola Politécnica; - Escola de Engenharia Civil; - Escola de Minas; - Curso Superior de Ciências Físicas e Naturais; - Instituto Nacional Pedro II; - Ensino Secundário em Geral.
--	Reforma do ensino secundário e superior / Projeto	13 de abril de 1882 / Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Disposições Comuns aos Estabelecimentos de ensino superior; - Das Faculdades de Medicina; - Das Faculdades de Direito; - Escola Politécnica; - Escola de Engenharia Civil; - Escola Nacional de Minas; - Curso Superior de Ciências Físicas e Naturais no Museu Nacional; - Instituto Nacional Agrônômico; - Instituto Meteorológico; - Do Ensino Secundário; - Disposições transitórias.

Continua

Continuação

02	Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública / Parecer	12 de setembro de 1882 / Rio de Janeiro, dia em que os anais do parlamento consignam sua apresentação	<ul style="list-style-type: none"> - Estatística e situação do ensino popular; - Ação do Estado – Ministério da Instrução Pública; - Despesas com o Ensino Público – sua incomparável fecundidade; - Da obrigação escolar; - Da escola leiga; - Liberdade de ensino; - Métodos e programa escolar; - Organização pedagógica; - Jardins de criança; - Formação do professorado: Escolas normais; - Museu pedagógico nacional; - Do magistério primário; - Administração – Inspeção; - Conselho Superior de Instrução Nacional; - Construção de casas escolares; - Do fundo escolar; - Conselhos Escolares de Paróquia; - Higiene escolar.
--	Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública / Projeto	12 de setembro de 1882 / Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade de Ensino, Secularidade da Escola. Instrução Obrigatória; - Da educação primária pública e seu magistério; - Museu Pedagógico Nacional. Escola Normal Nacional de Arte Aplicada. Classes e Escolas de Arte; - Das autoridades prepostas ao ensino; - Do fundo Escolar; - Dos Conselhos Escolares de Paróquia; - Da Higiene Escolar; - Disposições Diversas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de BARBOSA (1882; 1883).

Os dois pareceres sobre a instrução pública foram apresentados à Câmara dos Deputados em 1882 acompanhados, cada um, com seu respectivo anteprojeto de lei. O primeiro parecer, relativo ao ensino secundário e superior, foi apresentado à Câmara dos Deputados em 13 de abril de 1882 e contém 16 títulos. O projeto que segue ao parecer contém 101 artigos distribuídos em 11 títulos, todos apresentados no quadro anterior. Eles foram publicados em anexo ao volume III dos Anais da Câmara dos Deputados correspondentes à sessão de 1881-1882 (BARBOSA, 1882).

O segundo parecer de número 224, sobre o ensino primário, data de 12 de setembro de 1882, mas só aparece publicado em 1883, em anexo de nº VII dos anais parlamentares, quando ficou pronta sua impressão (MOREIRA, 1941). O parecer contém 18 títulos e o projeto oito artigos, reunidos em quatro tomos referentes à reforma do ensino primário. Os dois substitutivos do decreto de Leôncio de Carvalho não tiveram andamento, nem foram objeto de debates (LACOMBE, 1947). Deve-se levar em consideração que de 1884 em diante, a reforma dos sistemas públicos de ensino emudeceu nos programas ministeriais e no Parlamento, diante de

temáticas que se tornariam de primeira ordem, como a abolição da escravatura, a separação da Igreja do Estado, a federação e a República (MOREIRA, 1941).

Além de Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, outros companheiros do Partido Liberal também ocuparam o parlamento com discursos sobre a instrução pública. O sergipano Tobias Barreto de Meneses nasceu no ano de 1839, na vila de Campos, província de Sergipe. Contudo, foi na província de Pernambuco que, entre os 22 e 50 anos de idade, dedicou-se, entre outros temas – direito, filosofia, crítica política e social, estudos alemães, poemas, literatura e arte – à educação superior feminina e à educação profissionalizante (BARRETO, R., 2016). O poeta, advogado, redator, jurista e político, começou sua carreira profissional como professor. “Era ainda um jovem, com 15 anos, quando concluiu, em Lagarto-Sergipe [...] o curso de Latim, concorrendo, no mesmo ano de 1854, para o preenchimento da vaga de substituto de Gramática Latina [...]” (BARRETO, L. A., 1989, p. 3).

Encontrara profissão compatível com a dignidade de um homem livre, embora pobre. No sertão patriarcal, escravocrata e analfabeto de Sergipe, graças ao latim, língua de luxo, abria o caboclinho sem eira nem beira a primeira brecha no muro que o separava do pessoal fino e dirigente (LIMA, 1939, p. 2).

Apesar de ter recebido em 1854 o título de substituto da matéria de gramática latina, Tobias não foi nomeado, o que levou a prestar novo concurso em 1856 para a mesma cadeira, assumindo o cargo entre 1857 e 1862 na Vila de Itabaiana, em Sergipe (BARRETO, L. A., 1989). Em 1862, viajou para Pernambuco, para iniciar o curso de ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de Recife, onde em 1869 sairia com o diploma de bacharel e a preponderância no cenário regional, e sobretudo internacional, de poeta, orador do povo e crítico de religião e de filosofia, com incursões de crítica de direito. Nesse meio tempo, casou-se com a filha do coronel João Felix, um liberal proprietário de vários engenhos no município de Escada. “Tudo indica que Tobias pusera a esperança de grandes vantagens sociais neste casamento. O sogro prometera-lhe muitas coisas, inclusive um dote” (LIMA, 1939, p. 23).

Os meios de ascensão social e econômica utilizados por Tobias Barreto, um mestiço com poucos recursos financeiros vindo do interior da província de Sergipe, foram comuns no tempo e espaço vivido por ele. O fato de ter aprendido o latim, concluído o ensino superior e ter recebido um dote, possivelmente lhe garantiram melhores condições de vida, oportunidades de construção e amadurecimento de ideias, bem como estabelecimento de redes de sociabilidades.

A biografia de Tobias Barreto, como forma de ampliar as interrogações e interpretações sobre suas produções, revela que o intelectual mudou significativamente de opinião, passou por várias fases teóricas, foi político e abolicionista, como também jurista e escritor. Seria “um pouco volúvel”, explicou o intelectual, ao tratar das teorias que nunca tiveram força para ganhar o seu coração. Mas, apesar disso, buscou aderir a doutrinas que servissem para pensar os problemas brasileiros de forma mais prática, que possibilitassem intervir na construção de uma identidade e formação de uma cultura que levasse em conta a realidade brasileira. Foi neste sentido que suas ideias educacionais foram entendidas, como pertencentes a uma época da sua vida, as décadas de 1870 e 1880, em que foi no ramo da cultura que poderia ser percebido o papel da educação nas obras do referido autor. Sobre suas produções para a esfera educacional, podemos destacar sua atuação na Assembleia provincial de Pernambuco e no jornal *O Industrial* (1883), como revela o quadro a seguir.

Quadro 7 – Escritos educacionais de Tobias Barreto de Menezes

Nº	OBRA / TIPOLOGIA	ANO E LOCAL DE PUBLICAÇÃO / FUNDAÇÃO	PONTOS DEFENDIDOS PELO AUTOR / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
01	<i>A Educação da mulher II</i> / Discurso parlamentar	1879 / Assembleia Provincial de Pernambuco	- Defende a emancipação civil e social da mulher.
02	<i>Projeto de um Paternogógio</i> / Discurso parlamentar	1879 / Assembleia Provincial de Pernambuco	- Criação do Paternogógio do Recife; - A instrução, em geral e particularmente a feminina, como uma das mais urgentes necessidades da província.
03	<i>As artes e a indústria artística; As flores perante a indústria</i> / Artigos no jornal <i>O Industrial</i>	1883 / Pernambuco	- A indústria e o ensino profissionalizante.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Barreto (1879;1883).

Como revela o quadro anterior, a ação política de Tobias Barreto, que incluía em alguns aspectos a educação, esteve estampada nos jornais e, sobretudo, na Assembleia Legislativa, lugar ocupado por boa parte dos intelectuais do Império brasileiro. Foi enquanto deputado pela província de Pernambuco (1878-1879), representando a cidade de Escada e o Partido Liberal, que Tobias Barreto deixou clara a “[...] ‘anomalia’ que era a negação da instrução à mulher e o que isso representava em termos de atraso intelectual e econômico, para além do cultural” (BARRETO, R., 2016, p. 103).

Enquanto fazia da defesa das duas moças pernambucanas para que recebessem ajuda oficial para cursarem, no Estados Unidos ou na Suíça, Medicina, Tobias apresentou o projeto nº 129, na sessão de 28 de março, criando o Partenogógio do Recife, também nomeado de Liceu para o sexo feminino. Era a ideia de um estabelecimento público, de cultura literária e profissional para as moças, dividido em duas escolas: Escola Média, ao modelo alemão das Mittelschule, e a Escola Superior, a Hohere Schule. A novidade não estava na criação de uma escola feminina, pois existia já, no Recife, a Escola Normal, atendendo a uma matrícula de 42 moças, mas sim a na criação de uma Escola Superior, sem dúvida um pioneirismo (BARRETO, L. A., 2012, p. 205).

Foi na Assembleia Legislativa de Pernambuco, no dia 27 de março de 1879, que Tobias Barreto defendeu a criação do Paternogógio do Recife em um projeto de lei que possibilitaria que as mulheres tivessem a mesma cultura geral oferecida ao homem (BARRETO, T. 1879). Composto por 17 artigos, o Projeto nº 129 entrou em segunda discussão na sessão do dia 5 de maio de 1880. De acordo com Luís Antonio Barreto (2012), apesar de não ter conseguido reeleição, o projeto de Tobias Barreto continuou tramitando pela Assembleia, onde as críticas contrárias ao projeto foram rebatidas pelo Barão de Nazaré. Ainda segundo o autor, “[...] depois de passar pela Comissão de Instrução Pública, o projeto do Paternogógio foi para a Comissão de Orçamento provincial. Até 1883 estava pendente, e em 1884 estava arquivado” (BARRETO, L. A., 2012, p. 215).

2.1.2 Os partidos Liberal Radical e Republicano

O Partido Liberal Radical foi formado em 1868 por alguns membros do antigo Partido Liberal (1831). Contrários não só ao Partido Conservador, mas também à princípios do “novo” partido liberal, que seria fundado em 1869, esta outra ala liberal reuniu integrantes das províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. “O partido ressuscitava o programa do liberalismo da Regência: a federação e a abolição da escravidão” (ALONSO, 2002, p. 74). No seu programa de partido estiveram presentes os aspectos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Programa do Partido Liberal Radical

Nº	PONTOS PRINCIPAIS
1	Descentralização;
2	Ensino livre em relação à escola e ao professorado;
3	Política eletiva;
4	Abolição da Guarda Nacional;
5	Senado temporário e eletivo;
6	Extinção do poder moderador;
7	Separação da judicatura da polícia;

Continua

Continuação

8	Sufrágio direto e generalizado;
9	Substituição do trabalho servil pelo trabalho livre;
10	Presidentes da província eleitos pela própria;
11	Suspensão e responsabilidade dos magistrados pelos tribunais superiores e Poder Legislativo;
12	Magistratura independente, incompatível e a escolha de seus membros fora da ação do governo;
13	Proibição dos representantes da nação de aceitarem nomeação para empregos públicos e igualmente títulos condecorados.

Fonte: Elaborado a partir de Brasiliense (1878).

Os liberais da ala radical instituíram as conferências radicais na Corte, as sessões públicas de ataque ao governo e a aliança com ideais republicanos, primeira aproximação realizada fora da elite histórica partidária (ALONSO, 2002). A ideia de alvarar a bandeira da República foi consolidada “[...] em novembro de 1870 quando, depois de discussões em diversas reuniões, resolveram os radicais, por grande maioria aceita-la” (BRASILIANSE, 1878, p. 59).

O Partido Republicano Federativo, fundado em 1870, foi formado em sua maioria por liberais radicais dissidentes e indivíduos que não vinham das mesmas famílias de proprietários rurais que integravam o Partido Liberal e Conservador. Eram em sua maioria profissionais autônomos, como médicos, jornalistas, professores e engenheiros. Os republicanos, a princípio, foram uma opinião pública não partidária e nacional. Mantinham laços frouxos com grupos econômicos enraizados, sem conexões diretas com o setor agroexportador e praticamente desprovidos de cor provincial (ALONSO, 2002). Ao defender a República como regime de governo, o programa do partido tinha como pontos principais:

Quadro 9 – Programa do Partido Republicano Federalista

Nº	PONTOS PRINCIPAIS
1	Democracia (soberania popular);
2	República;
4	Liberdade individual, econômica, de consciência, de imprensa, de associação e de ensino;
5	Autonomia das províncias;
6	Descentralização política;
7	Unidade nacional;
8	Liberdade e universalidade do voto.

Fonte: Elaborado a partir de Brasiliense (1878).

Uma das ações do partido que ganhou notória visibilidade foi a publicação, no dia 03 de dezembro de 1870, no jornal *A República*, do Manifesto Republicano³¹. Nele, seus 57 signatários não reconheciam outra soberania, a não ser a soberania do povo, esta que poderia

³¹ Redigido por Salvador de Mendonça e Quintino Bocaiúva, o Programa do Partido Republicano foi assinado por 57 signatários, e expunha os princípios defendidos pelo partido.

ser alcançada, dentre outros aspectos, pela liberdade do ensino, que estava suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial (MANIFESTO... 1870). No texto, a nação é apresentada como estando em contínuo perigo, cabendo aos republicanos a missão de salvá-la. O manifesto, ante uma “perturbação econômica e desorganização administrativa”, apontava caminhos para o futuro:

Expostos os princípios gerais que servem de base à democracia moderna, única que consulta e respeita o direito e a opinião dos povos, temos tornado conhecido o nosso pensamento. Como o nosso intuito deve ser satisfeito pela condição da preliminar estabelecida na própria Carta outorgada, a convocação de uma Assembleia Constituinte com amplas faculdades para instaurar um novo regime é necessidade cardeal. As reformas a que aspiramos são complexas e abrangem todo o nosso mecanismo social. [...] fortalecidos, pois, pelo nosso direito e pela nossa consciência, apresentamo-nos, perante os nossos concidadãos, arvorando resolutamente a bandeira do Partido Republicano Federativo. Somos da América e queremos ser americanos (MANIFESTO... 1870, p. 1).

Há indícios de que com o surgimento do partido Republicano Federativo a maioria dos membros do Partido Liberal radical tenha aderido ao primeiro. Foi o caso de Francisco Rangel Pestana. Nascido no interior da Província do Rio de Janeiro, em 26 de novembro de 1839, Rangel Pestana foi oriundo de família modesta relacionada a um grupo socioeconômico ligado ao agrarismo escravocrata plantador de açúcar e café e de orientação política conservadora (HILSDORF, 1999). Fez seus estudos secundários no Colégio Pedro II e terminou o curso superior na Faculdade de Direito de São Paulo no ano de 1863. Foi também jornalista, professor, deputado provincial (1882-1883; 1886-1887), membro do Clube Radical fundado em 1868 e fundador do Partido Radical, que seria o embrião do Partido Republicano.

Em 1870, com a fundação do Partido Republicano, Rangel Pestana assina o Manifesto Republicano, defendendo princípios como a política eletiva, o ensino livre, o sufrágio direto e organizado, a extinção do poder moderador, a separação da judicatura da polícia, dentre outros pontos do programa do partido. Os princípios radicais e republicanos que marcaram a vida política de Pestana, em um contexto de Brasil Império, possivelmente trouxeram impasses, sobretudo para o começo da sua vida profissional.

Em 1864, já como bacharel em direito formado pela Faculdade de São Paulo e, deste modo, pretendendo um lugar de promotor público, voltou para a província do Rio de Janeiro, de onde é natural. No município neutro Rangel Pestana foi preterido por outros candidatos, apesar do apoio que prestou ao presidente da província do Rio de Janeiro, visconde de Sousa Franco, um dos chefes do Partido Liberal (RIBEIRO, 2010). Ainda na Corte, foi convidado em

1866 pelo Conselheiro Zacarias de Góis e Vasconcelos, para ser redator chefe do *Diário Oficial*, mas suas divergências sobre assuntos de religião e de política internacional o levariam a pedir demissão. Apesar do pouco êxito nas referidas experiências profissionais, Rangel Pestana não abandonou a política e a imprensa (HILSDORF, 1999).

O parlamento – assim como a imprensa e o magistério – significou um espaço para a defesa dos projetos educacionais de Rangel Pestana. Em relação ao cargo ocupado no Legislativo, em seus dois mandatos como deputado provincial de São Paulo (1882/1883 e 1886/1887), elaborou/apresentou dois projetos para reforma da instrução pública. Sua ascensão ao cargo marcou o início da inserção de políticos republicanos na Assembleia provincial paulista, que, sem sucesso, já disputavam há 12 anos no pátio das eleições. O ingresso de Rangel Pestana no Legislativo paulista pressupõe um ganho em termos de expansão e adesão aos ideais do partido. Isso porque, como chefe de partido e deputado, Pestana abriu um novo *locus* de atuação, propondo e fazendo aprovar leis que exprimiam os projetos das elites progressistas para as camadas sociais – trabalhadores livres pobres e camadas médias, inclusive mulheres que sustentariam o futuro regime (HILSDORF, 1999). Como peça fundamental para a concretização dos projetos das elites progressistas, ideias para reformas na instrução pública foram defendidas por Pestana.

O Projeto de Lei n. 1 de 1882, que visava à organização da instrução pública em São Paulo, de autoria de Rangel Pestana, foi apresentado à Assembleia provincial em 20 de dezembro de 1882. A proposta, que aplicaria à instrução pública uma parte do benefício das loterias do Ipiranga³², não foi aprovada em primeira apresentação, sendo assim exibido em 02 de março de 1883, em uma terceira discussão, um substitutivo do Projeto n. 1 de 1882, que previa:

Art. 1º O benefício das loterias do Monumento do Ipiranga, concedidas pela lei n. 49 de 6 de abril de 1880 será aplicado a estabelecimentos de ensino e formação de patrimônio para sustentá-lo, devendo estes ser destinados de preferência à manutenção de cadeiras de ciências.

Art. 2º A distribuição se fará do seguinte modo:

§ 1º 1.000:000\$00 para uma **Escola Agrícola** no local do Monumento do Ipiranga, sendo quando menos a metade desta quantia reservada para o patrimônio.

§ 2º. 1800:000\$000 para um estabelecimento com proporções para a execução de um plano largo de **instrução secundária**, em lugar apropriado na cidade, devendo pelo menos dois terços dessa quantia constituir o patrimônio.

³² Entre 1880 e 1890, quem apostasse nas Loterias do Ipiranga tinha a chance de ficar rico e ainda contribuía para a construção de um monumento em homenagem à Independência da República. A obra ficaria sediada no mesmo lugar em que, no dia 7 de setembro de 1822, o imperador D. Pedro I deu o brado que libertaria o Brasil do domínio português (FUSARO, 2003).

§ 3º. 200:000\$000 para as obras do **Asilo de Órfãos e Ingênuos** fundado pela Casa de Misericórdia da capital da província.

§ 4º. Sairão do resto do benefício líquido de todas as loterias: 30% para o **Lyceu de Artes e Ofícios**; 20% para o **colégio Culto à Ciência**, em Campinas; 30% para o **Seminário das Educandas**; 10% para o **Asilo de Órfãos**, em Pindamonhangaba, anexo ao colégio Conceição; 10% para o **Instituto Novo Mundo**, em Itu (PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. 15 mar. 1883, grifo nosso).

Como apresentado na citação anterior, o projeto defendia a criação de uma escola agrícola e um liceu secundário, bem como a expansão de recursos para instituições “inovadoras” de ensino primário e instituições assistenciais. Apesar de ter sido “[...] completamente alterado por emendas que surgiram à última hora” (BRASIL, 1883), não foi sancionado pelo Presidente da Província nem aprovado pela Assembleia, uma vez que não obteve 2/3 dos votos dos parlamentares (HILSDORF, 1999). Há de se destacar que seria provável que as ideias do primeiro grupo de republicanos a assumir a bancada do parlamento paulista sofreriam repressões.

Parece que justamente por ser bom o projeto, e realizar um benefício para a província, caíram-lhe em cima com emendas e substitutivos os conjurados da patota, meia dúzia de representantes do regabofê, nos quais o gênio da fraude supre o merecimento real e o talento da maroteira substitui a elevação dos intuítos. Foi uma campanha, em que tudo se votou, se encampou e se aceitou, exceto o projeto [n. 1 de 1882]. Folgue o sr. *Presidente Soares Brandão*, que encontrou na Assembleia admiradores da sua estupenda tolice do Ypiranga. Folguem os *diretores de colégios* arrebetados, em cujo auxílio corre a província com a subvenção de alguns pares de contos de réis. Folguem os *jesuítas de Ytu*, que tem no sr. Rafael Correa o seu braço direito na Assembleia e no sr. *Inglez de Souza*, o pomadista do positivismo, o instrumento inconsciente dos seus planos de obscurantismo, pela propina de um mau ensino. O ouro das loterias, o dinheiro do jogo, não pode ter mesmo um fim mais digno! (A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 14 de março de 1883, p. 01).

O projeto elaborado pelo republicano Rangel Pestana provavelmente não foi ao encontro dos ideais apresentados no então gabinete de João Paranaguá (1882-1883) e respectivamente do conselheiro e presidente da província de São Paulo, Francisco de Carvalho Soares Brandão, ambos liberais. Em 1886, de volta à Assembleia paulista como deputado provincial, ao lado de seu cunhado Francisco Quirino dos Santos e de Gabriel de Toledo Piza e Toledo, Rangel Pestana retomou o Projeto de Reforma da Instrução pública, iniciado em 1882 (ver Quadro 10), e que vinha sendo discutido em 1883, 1884 e 1885 sem sucesso na Assembleia.

Em consonância com os interesses da presidência da província e a maioria liberal na Assembleia (HILSDORF, 1999), a reforma da instrução pública na província de São Paulo, na

qual Rangel Pestana foi figura de proa, foi aprovada pela Lei nº 81, de 6 de abril de 1887. Contendo 133 artigos, a referida lei teve como pontos principais: instrução religiosa facultativa nas escolas públicas; a criação de conselhos municipais e superiores eletivos; a criação de cargo de diretor da instrução pública com funções executivas; divisão do ensino primário em três graus; a exigência do curso completo para obtenção do diploma de normalista; fundo escolar municipal para financiar o ensino; descentralização do ensino (BRASIL, 1887). Como chefe de partido e deputado republicano, Rangel Pestana elaborou/pensou não só a partir da Assembleia Legislativa, mas também do magistério e da imprensa, projetos de reforma da instrução pública que teriam pontos consagrados por reformas republicanas da década de 90. Foram eles:

[...] a transformação da escola normal e da escola primária anexa em órgão de demonstração metodológica; a escola primária seriada, embrião do futuro grupo escolar; a captação de recursos para a educação com a criação do imposto de captação; a instituição dos conselhos de ensino municipais e gerais eletivos; que concretizariam a diretriz da descentralização; o ensino leigo, livre da doutrina oficial; a generalização das técnicas do ensino objetivo e concreto com a **lição de coisas**. Se lhes acrescentarmos o jardim de infância, a escola complementar e os ginásios, criados posteriormente, teremos um mapeamento da **pedagogia paulista da Primeira República**, que seria incorporada nas décadas seguintes, por outros estados brasileiros (HILSDORF, 1988, p. 10-11, grifo nosso).

Sua incursão na esfera educacional não se limitou à ação na Assembleia Legislativa. A depender do local e espaços de sociabilidades em que Francisco Rangel Pestana fez parte, diferentes estratégias de atuação e produção no campo educacional foram criadas a partir de ideais republicanas, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 10 – Escritos educacionais de Francisco Rangel Pestana

Nº	OBRA / TIPOLOGIA	ANO E LOCAL DE PUBLICAÇÃO / FUNDAÇÃO	PONTOS DEFENDIDOS PELO AUTOR / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
01	“Eschola do Povo”	1873 / Rio de Janeiro	- Estabelecimento de ensino de iniciativa de particulares; - Serviços ofertados gratuitamente: ensino primário; estudos relativos à mulher; cursos livres; - Objetivos: instrução de elevação dos espíritos.
02	Colégio Pestana	1876-1879 / São Paulo	- Colégio modelar de ensino secundário para meninas da elite.

Continua

Continuação

03	Substituto do Projeto de Lei n. 1 de 1882 para Organização da instrução pública em São Paulo	1883 / Assembleia provincial de São Paulo	- Escola agrícola; - Criação de Liceu de ensino secundário de ciências e artes; - Criação de instituições assistenciais e educativas.
04	Reforma da instrução pública da província de São Paulo/ Lei nº 81, de 6 de abril de 1887	1887 / Assembleia provincial de São Paulo	- Instrução religiosa facultativa nas escolas públicas; - Criação de conselhos municipais e superiores eletivos; - Cargo de diretor da instrução pública com funções executivas; - Divisão do ensino primário em três graus; - Exigência do curso completo para obtenção do diploma de normalista; - Fundo escolar municipal para financiar o ensino; - Descentralização do ensino.

Fonte: Quadro elaborado a partir de Hilsdorf (1988) e do jornal *A província de São Paulo* (1870-1889).

A incursão de Rangel Pestana no magistério será discutida no próximo tópico, que também contemplou as trajetórias professorais de outros membros da geração 1870.

2.2 A ESCOLA E A IMPRENSA: LUGARES DE ATUAÇÃO

As questões que envolviam a instrução nacional ganharam destaque em vários espaços de atuação. O magistério e o jornalismo como funções, ou estabelecimentos de ensino e a imprensa como meios de veiculação, representaram não só lugares de fala, mas também serviram como combustível para a formulação de ideias. A propósito, Silvio Romero acreditava que a vivência em espaços escolares poderia agregar maior sentido às produções intelectuais. Foi por este motivo que, segundo o autor, em detrimento de um “tecido de citações”, seria mais acertado teorizar sobre o que “[...] temos visto e examinado por nossos próprios olhos [na escola], do que cercamo-nos agora de livros e caminhar nos ombros dos outros” (ROMERO, [1884] 1901, p. 128). E completou o professor:

De pedagogices livrescas já andamos de sobra gafos, e o ensino nesta terra começou a desandar justamente, exatamente depois que entramos a encher a boca de palavrões sonoros e farfalhantes, como recentes processos, modernas orientações, intuições realistas, instrução integral.... et le reste! Um tal ou qual conhecimento da índole do povo, que presumimos, quer parecer-nos, às vezes, que nos habilita a dizer alguma coisa que não é de todo para desprezar (ROMERO, [1884] 1901, p. 128).

A interação entre o exercício do magistério e elaboração das obras, independentemente de antecipação, sucessão ou sincronia entre as experiências, revelou escolhas que contribuem

para justificar os motivos que levam sujeitos a problematizarem questões educacionais. Além disso, ajudam ainda a entender afinidades com determinadas temáticas ou níveis de ensino. Assim, a escolha de atuar no magistério não pode ser considerada apenas uma opção, desprendida de um interesse. Ela pode ser fruto de uma necessidade econômica, da garantia de visibilidade para o debate, de um canal de ingresso e/ou fortalecimento de redes de sociabilidades ou mesmo um espaço profícuo para efetivação de ideias. Foi por esta razão que os lugares de fala foram destacados nesta tese.

Ao levar em consideração que os espaços de atuação não foram escolhas aleatórias, reconhecemos aspectos que qualificam a ação ou produção da obra no contexto analisado. Uma análise que vai para além da obra pela obra pode contemplar os motivos que influíram para um acontecimento ou que fizeram com que as ideias chegassem aos intelectuais. Foi o caso de Silvio Vasconcelos da Silveira Romero, que teve na experiência como professor a maior visibilidade para suas ideias educacionais.

Silvio Romero nasceu no interior da província de Sergipe no dia 21 de abril de 1851. Estudou no Atheneu Fluminense e em 1868 ingressou na Faculdade de Direito do Recife, onde formou-se bacharel no ano de 1873 (NASCIMENTO, 2008). “No ano de 1874 voltou para Sergipe, onde foi promotor e deputado provincial. A partir de 1878 estava outra vez na Corte, onde trabalhou como juiz de Direito, em Parati, e professor do Colégio Pedro II” (NASCIMENTO, 2008, p. 268). Foi a partir da experiência como professor no Colégio Pedro II, iniciada em 1882, que Silvio Romero privilegiou os estudos sobre educação, partindo do viés da filosofia e do ensino secundário. No quadro a seguir, estão dispostas suas principais produções voltadas para a instrução no período analisado.

Quadro 11 – Escritos educacionais de Silvio Romero

Nº	OBRA	ANO E LOCAL DE PUBLICAÇÃO / FUNDAÇÃO	PONTOS DEFENDIDOS PELO AUTOR
01	Obrigatoriedade e liberdade de ensino	1883 / Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Defesa da obrigatoriedade do ensino primário; - Defesa da liberdade de ensino nos moldes alemães; - Meios práticos para tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino; - Liberdade completa de doutrinas e métodos no ensino; - Ensino exclusivo por particulares.

Continua

Continuação

02	A filosofia e o ensino secundário	1885 / Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma do Regulamento do Colégio Pedro II quanto ao programa de filosofia; - O estudo capital da filosofia como preparatório para o conhecimento prático das leis e regras de raciocínio; - Filosofia como condição de ensino superior bem organizado; - Necessidade do ensino da lógica formal;
03	Notas sobre o ensino público	1884-1901 / Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino e a união; - Liberdade de ensino em geral; - Obrigatoriedade do primário; - O espírito do ensino, principalmente o primário e secundário; - Crítica à americanização da inteligência e caráter; - Realismo da ciência desde o ensino primário.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Romero (1883; 1901).

Os textos a “Obrigatoriedade e liberdade do ensino”, assim como “A Filosofia e o ensino secundário” foram escritos e reunidos por Silvio Romero na obra *Estudos de Literatura Contemporânea*, publicada pela Typographja Universal Laemmert & C³³, 71, Rua dos Inválidos no Rio de Janeiro. Em ambos os escritos, não foi possível identificar a natureza dos textos (artigos, ensaios, opúsculos, discursos...), apenas o ano e local de publicação.

O professor Silvio Romero escreveu ainda uma monografia apresentada durante o Congresso de Instrução Pública que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1883. Segundo Nascimento, trata-se de “[...] um texto que nos permite compreender as bases do debate pedagógico que se travava no Brasil, durante o século XIX, sob a influência da Kultur alemã” (NASCIMENTO, 2006, p. 56). Ela foi publicada pela primeira vez em 1884 e reeditada em 1901, quando foi sintetizada pelo autor e publicada pelo Livreiro editor H. Garnier, na Rua do Ouvidor, nº 71 e 73, Rio de Janeiro, na obra intitulada *Notas sobre o ensino público*³⁴. Ela é composta de 91 páginas distribuídas em seis subtópicos: I - O ensino e a união; II - Liberdade de ensino em geral e obrigatoriedade do primário; III - Espírito do ensino, principalmente primário e secundário; IV - O ensino e o caráter nacional: competência do estado; V - Ainda a

³³ A tipografia dos irmãos Laemmert foi inaugurada em janeiro de 1838. Foi a responsável pelas inovações nos processos gráficos no país, inaugurando a estereotípia em 1858, a litografia em 1884 e máquinas que imprimiam frente e verso, ao mesmo tempo, em 1891. Era responsável tanto por impressos de segurança, como o papel moeda para o estado de São Paulo, quanto por um catálogo de 1.440 autores brasileiros e quatrocentas traduções. Seu Almanak Laemmert foi sinônimo de informações sobre o comércio e a indústria nacional na segunda metade do século XIX. A firma funcionou inicialmente na Rua do Lavradio, 71, no bairro da Lapa. Disponível em: bndigital.bn.gov.br/dossies/periodicos-literatura/tipografias/typographia-universal-de-laemmert.

³⁴ Ao levar em consideração que o autor reeditou a obra original de 1884 em 1901 e, por isso, o fez levando em consideração a estabelecida República, foram necessários alguns cuidados, como a análise apenas dos tópicos referentes à monografia de 1884, ou seja, no período analisado nesta tese. Por esta razão, não foi levado em consideração o tópico “Organização do ensino secundário: o ginásio nacional”, pois o autor deixou claro que ele foi escrito nos primeiros dias da República.

ação do Estado: exames; VI - Organização do ensino secundário: o ginásio nacional (ROMERO, 1901).

Assim como Silvio Romero, entre 1870 e 1889, outros cinco membros da geração 1870 também exerceram o magistério em diferentes níveis de ensino. Como revela o quadro a seguir, todos os seis intelectuais foram professores, alguns fundadores e diretores de escolas, que atuaram nos níveis de ensino primário, secundário e superior, em estabelecimentos de iniciativa pública ou privada, com vertente confessional e/ou laica.

Quadro 12 – Intelectuais que exerceram o magistério entre 1870 e 1889

Nº	Intelectual	Instituição onde atuou	Localização	Período de atuação	Cargos exercidos neste espaço
1.	Aarão Leal de Carvalho Reis	Colégio Perseverança (de propriedade de seu pai)	Rio de Janeiro/RJ	1869-?	Professor
		Curso Anexo à Escola Politécnica	Rio de Janeiro/RJ	1870-1882	Professor
2.	Antônio da Silva Jardim	Escola primária mantida por seu pai	Rio de Janeiro/RJ	1871-?	Professor
		Aulas particulares	Rio de Janeiro/RJ	1875-?	Professor
		Escola Neutralidade	-	1884-1886	Professor e Fundador
		Escola José Bonifácio	Santos/SP	1886-1887	Sócio e Professor
		Escola Normal de São Paulo	São Paulo/SP	1883-1887	Secretário e Professor
3.	Francisco Rangel Pestana	Escola do Povo	Rio de Janeiro/RJ	1873-...?	Professor e Fundador
		Colégio Americano Internacional Morton	Campinas/SP	1874- ...?	Professor e Diretor
		Colégio Florence	Campinas/SP	1874-?	Professor
		Colégio Pestana	Campinas/SP	1875-1879	Professor e Fundador
4.	João Alberto Sales	Colégio Culto a Ciência	?	1886-1887	Professor e Colaborador

Continua

Continuação

5.	Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero	Colégio Pedro II	Rio de Janeiro/RJ	1880-1910	Professor
		Faculdade de Direito do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro/RJ	?	Professor
6.	Tobias Barreto de Menezes	Faculdade de Direito do Recife	Recife/PE	1882-?	Professor
		?	Itabaiana/SE	1856-1859	Professor
		Escola 25 de Março	Recife-PE	1860-?	Fundador

Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira geral, as funções exercidas nos estabelecimentos de ensino elencados no quadro 12 não se desprendem da ação política dos seis intelectuais analisados. Foi possível perceber que a forma como atuavam nas instituições de ensino ou mesmo o viés educativo que defendiam condizia com o debate apresentado nas demais produções intelectuais. Em se tratando de Sílvio Romero, ao elaborar ideias sobre a instrução pública, principalmente para o ensino secundário, onde atuou, ele procurou “[...] influir diretamente na educação do povo, no intuito de abrir-lhe novas perspectivas de progresso e de liberdade” (ROMERO, [1884] 1901, p. 141). Nas suas propostas sobre a obrigatoriedade do ensino primário e secundário, ou mesmo no seu programa de filosofia para o Colégio Pedro II, percebemos não só o Sílvio Romero professor, mas também bacharel em direito, poeta, filósofo e político. Percebemos ainda suas redes de sociabilidade, como as estabelecidas com Tobias Barreto, seu mentor intelectual. Preocupados com a ausência de projeto nacional brasileiro, considerado como peça-chave para o progresso e a modernidade, Sílvio Romero e Tobias Barreto buscaram chamar atenção para a necessidade de manter a tensão quanto às questões que diziam respeito aos problemas da identidade e formação de uma cultura brasileira (NASCIMENTO, 1999).

Como já evidenciado no Quadro 12, Tobias Barreto, para além do parlamento, também pensou a instrução profissionalizante exercendo o magistério. O fim do seu mandato na Assembleia não foi o fim da luta política a favor da instrução, sobretudo a feminina. Ainda em Escada, para onde havia se mudado em 1871, Tobias Barreto atuou na década de 1880 como editor de jornais, a exemplo da revista *Estudos Alemães e Germânia*, de São Paulo, a *Koseritz Deutsche Zeitung*, de Porto Alegre (BARRETO, L. A., 1989, p. 5). A apropriação de teorias alemãs fez com que Tobias elaborasse sua análise sobre a organização da sociedade tendo por escopo acabar com o quadro fatal da sociedade escravista brasileira e, por fim, a liberdade do homem.

Nesse sentido, uma concepção de educação é identificada e vem ao encontro de uma possível ascensão intelectual do povo brasileiro. [...] a ideia recaiu na profissionalização do rurícola, mas também na educação feminina em nível superior, o que segundo ele [Tobias Barreto], seria a maneira de acabar com o atraso advindo do desprestígio e preconceito do ‘sexo frágil’ e igualar a capacidade de trabalho da mulher ao do homem (BARRETO, R., 2017, p. 46).

Era Lente Substituto da Faculdade de Direito do Recife quando, em 1883, dirigiu e publicou artigos no Jornal *O Industrial*, “[...] consagrado exclusivamente aos interesses das indústrias e artes, máxima da agricultura do país” (BARRETO, T. [jan. 1883] 1991, p. 185). Nele defendia a não intervenção do Estado na indústria, o que recaía no princípio da livre concorrência presente no programa do Partido Liberal, a necessidade de investimento na agricultura e na indústria brasileira e o papel do Estado na educação profissional do seu povo (BARRETO, R., 2016).

A mobilização advinda do magistério, junto com a utilização da imprensa como veículo de propagação de ideias, também marcou as obras de Rangel Pestana. Suas produções são exemplos do que e onde se discutia sobre instrução no final do século XIX. Pestana não poderia deixar de interessar-se pelos problemas da instrução pública, uma vez que a defesa do ensino livre foi um princípio do programa do Partido Republicano, do qual foi signatário. Sobre isto, ajudou a fundar, em 26 de junho de 1873, no município da Corte, a “Eschola do Povo”. Configurando-se como instituição de iniciativa de particulares que oferecia ensino gratuito, começou a funcionar em 01 de agosto de 1873, na Rua da Alfândega, nº 304. A Eschola do Povo ofertava dois cursos, divididos em Ensino primário e Cursos livres.

No primeiro destes Cursos ensina-se desde o alfabeto aqueles que precisarem frequentá-lo, meninos ou adultos; no segundo, não há inscrições, é um curso absolutamente livre criado para pessoas que o julgarem de sua utilidade, ou que desejarem saber que natureza de serviços poderão prestar ao país (PESTANA *et al.*, 1873, p. 3).

Além dos cursos primários e livres, havia os Estudos Relativos à Mulher, que por meio de conferências ou palestras buscavam tirá-las do abatimento em que estavam habilitando-as a tomar parte na vida do homem, e mostrando-lhes a nobreza e elevação da sua missão na terra. (PESTANA, *et al.*, 1873). Os Cursos Primário, Livres e os Estudos Relativos à Mulher ofertados na Eschola do Povo tinham como objetivo “[...] elevar o espírito da população, para reanimar lhes as forças e preparar uma geração para o futuro” (PESTANA, *et al.*, 1873, p. 2).

Todos os cursos eram gratuitos³⁵ e tinham suas despesas custeadas pelos seus fundadores e alguns amigos que apoiavam a ideia. Eles foram organizados de acordo com a disciplina, dia, horário e professor específico, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 13 – Disciplinas, horários e professores da Eschola do Povo

Ensino Primário		Cursos Livres		Estudos relativos à mulher	
Disciplina / professor	Dia / Horário	Disciplina / professor	Dia / Horário	Disciplina / professor	Dia / Horário
Geografia do Brasil / Dr. Francisco Rangel Pestana.	Segundas, quartas e sextas / 9:00 às 10:00.	Aritmética, Geometria e suas aplicações / J. d N. Telles de Menezes.	Às segundas feiras / Das 18:00 às 19:00 horas.	Estudos relativos à mulher / Drs. Rangel Pestana, Limpo de Abreu, Telles de Menezes, M. Vieira Ferreira e outros.	Aos sábados
História do Brasil / Francisco Rangel Pestana.	Terças, quintas e sábados, das 9:00 às 10:00.	Direito natural e público / Dr. H. Limpo de Abreu.	Às terças-feiras / Das 18:00 às 19:00 horas.	-	-
História sagrada (Novo e Velho Testamento) / Dr. Miguel Vieira Ferreira	Segundas, quartas e sextas, das 10:00 às 11:00.	Legislação comparada / Dr. F. Rangel Pestana.	Às quartas-feiras / Das 18:00 as 19:00 horas.	-	-
Instrução Moral e Cívica / Dr. Miguel Vieira Ferreira.	Terças, quintas e sábados, das 10:00 às 11:00	Religião comparada.	Às quintas-feiras / Das 18:00 às 19:00 horas.	-	-
Gramática Portuguesa / Dr. Henrique Limpo de Abreu	Segundas, quartas e sextas, das 11:00 às 12:00.	Economia política / Dr. Miguel Vieira Ferreira.	Às sextas-feiras / Das 18:00 às 19:00 horas.	-	-
Leitura análise dos clássicos, prosadores e poetas / Dr. Henrique Limpo de Abreu.	Terças, quintas e sábados, das 11:00 às 12:00	-	-	-	-
Ler, escrever e contar / José de Napoles Telles de Menezes.	Das 12:00 às 14:00 horas da tarde diariamente.	-	-	-	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Programa da Eschola do Povo (1873).

Como pode ser observado no quadro anterior, as aulas na Eschola do Povo funcionavam sob a regência dos seus fundadores, que se revezavam por disciplina e dia da semana. Há

³⁵ A Eschola do Povo fazia parte do que se chamou de escolas de instrução popular. Elas foram patrocinadas por particulares, eram gratuitas e destinadas às classes menos favorecidas, cujo trabalho diurno não permitia a frequência a cursos regulares: operários, adolescentes, ingênuos, sexagenários libertos e escravos moradores dos núcleos urbanos (HILSDORF, 1988).

indícios de que a instituição de ensino primário funcionava de segunda a sábado, nos turnos da manhã, tarde e noite. De segunda a sábado, das 09:00 da manhã às 14:00 da tarde, funcionava o Curso Primário. Durante a semana, no turno da noite, das 18:00 às 19:00, funcionavam os Cursos Livres. Não consta no programa da Eschola do Povo o conteúdo trabalhado nos Estudos relativos à Mulher, nem os horários nos quais foram ofertados. Foi possível identificar apenas que havia a temática sobre a mulher, e que esta era trabalhada aos sábados. As disciplinas do Ensino Primário se repetiam três dias da semana, com exceção de “Ler, escrever e contar”, que era ofertada diariamente. Das 12 disciplinas (sete no Curso Primário e cinco nos Cursos Livres), 11 tinham duração de uma hora, enquanto a disciplina “Ler, escrever e contar” durava duas horas, o que pode evidenciar um déficit de conhecimentos elementares do público atendido.

A Eschola do Povo foi uma das várias instituições que fizeram parte da “[...] rede de Escolas do Povo, como as de São Paulo, Jundiaí, Itapetininga, Santos, Pirassununga, as quais ofereciam serviço de biblioteca e cursos noturnos” (HILSDORF, 1988, p. 58). Assim, a “Escola do Povo de Pestana” não foi uma experiência única, mas fez parte das relações entre as ideias produzidas ou veiculadas pelos intelectuais e a cultura política de sua época, que envolvia experiências inovadoras, principalmente sob o ponto de vista positivista, científico e leigo, que buscavam se diferenciar das demais escolas oficiais da província. Baseadas em tais princípios, não só as Escolas do Povo foram fundadas, mas diversos outros tipos de escolas originaram-se da iniciativa privada individual ou de associados. Em São Paulo, por exemplo, destacaram-se:

[...] a Escola Americana (Capital, 1870), o Colégio Internacional (Campinas, 1872), o Colégio Culto à Ciência (Campinas, 1874), o Instituto do Novo Mundo (Itu, 1875), o **Colégio Pestana** (capital, 1876), o Colégio Morton (capital, 1880), o Colégio Piracicabano (Piracicaba, 1881), o Liceu de Artes e Ofícios (capital, 1882), a Escola Primária Neutralidade (fundada oficialmente na capital, em 1884, mas cujas origens remontam a 1878, com o Colégio Kopke, e 1879, com a Escola Modelo). (SCHELBAUER, 2006, p. 5, grifo nosso).

Rangel Pestana colaborou de diferentes maneiras com todas as escolas mencionadas. Ele foi jornalista, defendendo a pedagogia utilizada no Jornal *A Província de São Paulo*; foi professor, lecionando e examinando alunos; assumiu cargos diretivos; fundou estabelecimentos de ensino e atuou como legislador defendendo e elaborando projetos de ensino que visassem a uma educação condizente ao idealizado regime republicano. Vale ressaltar que Pestana envolveu-se com diferentes tipos de instituições de ensino. Ele atuou de forma (in)direta em escolas americanas de confissão protestante, escolas leigas, escolas femininas, populares e

escolas secundárias de ensino regular e seriado (FAVERO, 1999). Dentre elas merece destaque o Colégio Pestana.

Depois de atuar na Eschola do Povo, no Rio de Janeiro, Rangel Pestana voltou para São Paulo, onde fundou em janeiro de 1876, na Rua da Boa-Morte, um estabelecimento de educação e instrução para meninas. Dirigido por ele e sua esposa Damiana Quirino Rangel Pestana, o “Colégio para Meninas” de São Paulo contava com o ensino de três senhoras, uma francesa, uma inglesa e uma alemã e de alguns professores práticos, que cooperavam com diretor no ensino das ciências (A PROVÍNCIA..., 24 de dez. 1875). O “Colégio Pestana”, como também foi denominado, tinha como objetivo a formação de boas filhas, boas esposas e boas mães de família, para concretizar uma imagem de mulher que, recusando o feminino liberal romântico (à moda de Michelet e outros retóricos metafísicos) da “mulher-anjo”, aceitava aquele liberal cientificista-positivista (à moda de Comte), da “mulher-centro do lar” (HILSDORF, 1988). Desta forma, o colégio funcionava mediante o seguinte programa de ensino:

Quadro 14 – Programa do Colégio para Meninas dirigido por Rangel Pestana e Damiana Pestana

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano	Quinto ano	Sexto ano
1 Classe: Português, aritmética, escrita, costura e crochê.	Português, francês, inglês, história, aritmética, geografia, desenho linear e caligráfico,	Português, francês, inglês, alemão, história, geografia, aritmética, desenho, caligrafia,	Português, francês, inglês, alemão, italiano, história, noções de física e	Português, alemão, italiano, espanhol, retórica e poética, de elementos de	Literatura, botânica, zoologia, repetição de algumas matérias do ano anterior e exercícios de
2ª Classe Português, francês, geografia, aritmética, crochê e tricô.	costura, tapeçaria e filet.	música, costura, “lucet” e tapeçaria.	química, cosmografia, álgebra e geometria, desenho, música, dança, costura, bordados e flores.	economia geografia, doméstica, filosofia, direitos da mulher na sociedade brasileira, flores e outros artefatos de couro, escamas, conchas e cabelo.	práticos de ensino.

Fonte: Elaborado a partir de *A Província de São Paulo* (1875).

Rangel Pestana ainda colaborou com a Escola Neutralidade desenvolvendo atividades de palestrante em uma série de conferências promovidas na referida escola entre os anos 1884

e 1885, e ainda divulgando/defendendo, nas páginas do Jornal *A Província de São Paulo*³⁶, o ensino leigo e positivista promovido por esta instituição. A Escola Primária Neutralidade, dizia Rangel Pestana nas páginas de *A Província de São Paulo*, era um estabelecimento de ensino que seria uma honra para qualquer país, tendo em vista o emprego dos métodos, da proficiência das lições e da soma de conhecimentos que as crianças adquiriam sem violência a seu desenvolvimento físico e intelectual (PESTANA, 13 de nov. de 1885). O objetivo era que alunos entre sete e 12 anos estudassem línguas, ciências e belas artes, como base da formação do espírito e do caráter do homem moderno, ao mesmo tempo em que deveriam aprender sobre os fenômenos e as leis que os regiam. Respeitando a evolução da capacidade intelectual e física das crianças, os conteúdos iam ser postos ao alcance delas pelos processos da observação e da experiência, do modo o mais simples e o mais prático possível (PESTANA, 13 de nov. de 1885).

A Escola Neutralidade foi marcada ainda pela existência da congregação de pais e mestres, que tomavam decisões sobre a vida escolar, a exemplo dos programas de exame finais, abolição dos castigos físicos, a criação de uma aula de canto coral aberta à comunidade, a promoção de conferências públicas para a divulgação da orientação da escola (A PROVÍNCIA... 25 de nov. de 1884). A Escola Primária Neutralidade, propagada por Rangel Pestana em várias páginas do Jornal *A Província de São Paulo*, foi um projeto coletivo encabeçado por Antônio da Silva Jardim.

Natural da província do Rio de Janeiro, Antonio da Silva Jardim nasceu no dia 18 de agosto de 1860. Filho de pequeno lavrador e professor primário, estudou inicialmente com o pai, passando aos 11 anos a auxiliá-lo na escola que seu genitor mantinha no Rio de Janeiro (LEMOS, 2010). Era só o início da sua experiência na vida docente, pois no final da década de 1870, mudando-se para o município da Corte para estudar no Externato Jasper³⁷ e em más condições financeiras, começou a ministrar aulas particulares e atuar como explicador no externato que estudava (LEMOS, 2010). A atividade docente, que ora apresentou-se como uma atividade familiar, ora como fruto de uma necessidade financeira, passaria na década seguinte a ser uma ferramenta política e a instrução, nos moldes positivistas, uma bandeira de luta.

Junto com Miguel Lemos, José Leão e Generino dos Santos (SOBRINHO, 1973), Silva Jardim fundou, em 15 de novembro de 1881, o Centro Positivista de São Paulo. Ele seguia a

³⁶ Jornal que ele criou e dirigiu entre 1875 e 1890. Nele fazia-se a doutrinação liberal e democrática e a crítica às instituições vigentes – à monarquia, à igreja oficial, à lavoura conservadora, mas, sobretudo, à escola retórica que queria ver substituída pela escola positiva, onde se praticasse o ensino moderno, isto é, objetivo, concreto e empírico das humanidades e das ciências físicas, naturais e sociais. (HILSDORF, 1988).

³⁷ Tendo funcionado entre 1870 e 1882 na Corte, o Externato Jasper foi uma das instituições de ensino privadas mais famosas do Império. Ele treinava alunos para os exames de preparatórios (SANTOS, 2017).

tendência de parte expressiva dos intelectuais brasileiros de seu tempo, aderindo, ainda em 1881, ao positivismo, doutrina sistematizada por Auguste Comte que se apresentava com muitas facetas, da científica à religiosa, e chegava ao Brasil credenciada por sua origem francesa, então referência de elevação cultural (LEMOS, 2010).

Embasado por princípios partidários, o líder do Partido Republicano e positivista também foi professor. A trajetória de Antônio da Silva Jardim revela que os anos iniciais da década de 1880 foram os de maior incursão na causa da instrução pública. Em 02 de agosto do referido ano, “[...] foi nomeado secretário e professor da aula primária do sexo masculino da Escola Normal anexa à Escola Normal de São Paulo” (PASQUIM, 2013, p. 52). Ainda segundo a autora, tal nomeação manteve relação com “o namoro de Silva Jardim com a filha do Conselheiro Andrada”, pois “possibilitou ampliar ainda mais seu círculo de amizades”, o que envolveu a aproximação com Herculano Marcos Inglês de Sousa, professor e organizador da referida Escola Normal. Mesmo casando-se com um membro da oligarquia monárquica, suas obras³⁸ estiveram centradas na crítica ao regime imperial e na defesa da República, o que envolveu “[...] aspirações e propósitos em prol da modernização da educação do Brasil” (MORTATTI, 2000).

Em 1882, a convite de Inglês de Souza, à época presidente da província do Espírito Santo, participou da reformulação da instrução pública, introduzindo nesta província o método de ensino de João de Deus, experiência que resultaria, ainda em 1882, em um relatório apresentado ao referido presidente. Nesse mesmo ano, Silva Jardim conclui o curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito de São Paulo. O então advogado casa-se em 1883 com a filha do Conselheiro Andrada, e em 26 de abril de 1883 é nomeado professor vitalício da cadeira de Gramática e Língua nacional na Escola Normal de São Paulo (SÃO PAULO, 1884).

O período de 1884 e 1885 foi o de maior interesse pela causa do ensino, pois publica na Escola normal, em 1884, a Reforma do Ensino da Língua materna, folheto de 32 páginas que inicialmente foi uma conferência na Escola Normal de São Paulo proferida em 21 de abril de 1884, na qual

[...] apresentou sua proposta para o ensino inicial da leitura e da escrita a crianças. [...] A Conferência de Silva Jardim foi publicada, em 1884, pela Typographia de Jorge Seckler & C^a. de São Paulo, e seu conteúdo foi divulgado como modelo de **‘como ensinar a leitura’** (MORTATTI; PEREIRA; PASQUIM, 2012, p. 36, grifo nosso).

³⁸ Ver Pasquim (2013).

Ainda em 1884, como professor da Escola Normal de São Paulo, fundou juntamente com o educador e escritor João Köpke³⁹, a Escola Neutralidade, voltada para o ensino primário laico, iniciativa que contrastava com o padrão da época, determinado pela união entre o Estado e a Igreja Católica (LEMOS, 2010).

Organizada segundo as exigências metodológicas da época, de ensino intuitivo e concreto, a Neutralidade sobressaiu-se nos quadros do ensino paulista também por apresentar-se ostensivamente positivista na sua fundamentação, nos seus objetivos e no regime de trabalhos. Oferecia a crianças de sete a quatorze anos o que as elites progressistas consideravam necessário para a formação atualizada de seus integrantes: línguas, ciências físicas, naturais e exatas, humanidades e belas-artes. Concebida como órgão anexo à família, ministrava, em regime de co-educação – ‘porque a família co-educa’, - instrução física, mental e moral ‘sem a preocupação especial dos exames, sem a rotina dos compêndios ditos clássicos, dos pontos improvisados. O ensino (...) resumir-se-á em poucos professores e bastante trabalho; poucos livros e muita atenção: rara decoração, muitas notas e exercícios’ (HILSDORF, 1988, p. 66).

Em 1885, Silva Jardim demite-se da Escola Normal e transfere-se para o município de Santos, onde se dedica à advocacia e ao ensino. Abriria Silva Jardim “[...] um estabelecimento de ensino primário e secundário, a Escola Bonifácio⁴⁰, que depois transferira a terceiro, dedicando-se inteiramente à advocacia. (SOBRINHO, 1973, p. 44). Em 1888, muda-se novamente para o Rio de Janeiro, onde a defesa da República foi característica latente na sua trajetória a partir daí. Deste modo, como mostra o quadro a seguir, ficam para a década de 1880 as propostas educacionais de Silva Jardim:

Quadro 15 – Escritos educacionais de Antônio Silva Jardim

Nº	OBRAS / FORMA ORIGINAL	ANO E LOCAL DE PUBLICAÇÃO / FUNDAÇÃO	PRINCIPAIS PONTOS
01	Relatório ⁴¹ apresentado ao Presidente da província do Espírito Santo sobre a história e resultado da propaganda do método de leitura João de Deus por Antônio da Silva Jardim	1882 / Espírito Santo	Apresenta os resultados e o desenvolvimento das sete conferências públicas realizadas na Província do Espírito Santo. Durante a primeira conferência, Silva Jardim tratou da evolução das “sínteses educadoras” até a década de 1880, enfatizando a missão civilizadora da educação (SIQUEIRA, 2020, p. 6).

Continua

³⁹ João Köpke (1852-1926) foi professor, diretor, autor e advogado. Envolvido com a causa republicana e educacional, teve sua atuação marcada tanto pela inquietação criadora e renovadora quanto quanto pela coerência de princípios e pelo pioneirismo na divulgação de suas ideias modernas e práticas (PANIZZOLO, 2006, p. 313).

⁴⁰ Não foram encontrados dados sobre ela.

⁴¹ Há indícios de que este relatório se encontra no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

Continuação

02	Escola Neutralidade	1884 / São Paulo	- Escola primária de ensino laico.
03	Reforma do ensino da Língua Materna / Conferência	1884/São Paulo	- Apresentou sua proposta “arte do ensino da leitura”, com base no “método João de Deus”; - Concepção de ensino da leitura; - A língua materna e sua função social; - Como ensinar (didática) a língua materna; - O método João de Deus; - A formação do professor primário (PASQUIM, 2013).
04	Escola Bonifácio	1886-1888 Santos/SP	Escola primária e secundária de ensino laico.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A produção de ideias educacionais a partir do magistério também foi lugar de fala de Aarão Leal Reis. O engenheiro escreveu, entre 7 de abril e 1 de maio de 1875, artigos para o jornal *O Globo*, no Rio de Janeiro. Neles foi contra a criação de uma universidade na Corte e defensor da elaboração de um plano de reforma para a instrução pública. “Admirador do espírito liberal” e adepto do modelo norte americano de instrução, seus artigos discutiram as seguintes temáticas:

Quadro 16 – Temáticas apresentadas na conferência de Aarão Reis intitulada “A Instrução superior do Império”

Nº	TEMÁTICAS	PRINCIPAIS PONTOS DISCUTIDOS
01	Instrução Superior	- Combate à criação de Universidade na Corte;
		- Combate ao plano de reforma que dava o máximo desenvolvimento aos estudos superiores e clássicos antes de convenientemente reformado o ensino primário;
		- Crítica ao Magistério superior onde não se aplicam e não se dedicam ao ensino e à ciência, principalmente às produções brasileiras;
		- Requisitos que faltam aos discípulos do ensino superior;
		- A Instrução superior profissional;
		- A Liberdade de indústria e a instrução superior profissional;
02	Ensino profissional	- As Faculdades Isoladas;
		- Crítica ao descuidado com os estudos profissionais;
		- A Escola Politécnica;
		- As Escolas Normais;
		- As Escolas Comerciais;
03	Instrução secundária	- As Escolas Agrícolas;
		- Apanhado geral sobre o estado da instrução secundária;
		- Apresentação dos estabelecimentos existentes;
		- O processo para os exames públicos;
04	Instrução primária	- Ensino clássico e ensino especial;
		- Crítica ao funcionamento do ensino primário;
		- Aponta como pontos nevrálgicos do ensino oficial, o método e o mestre;
		- Trata do método de ensino ideal para a instrução primária;
		- Defesa da coeducação no ensino primário;

Continua

Continuação

05	Instrução pública	- Defesa do papel do Estado na instrução pública, até que a iniciativa particular fosse desenvolvida;
		- A Mulher como indivíduo mais hábil para ser professor;
		- Postos-chaves para a reforma da Instrução pública;
		- Estados Unidos como modelo de instrução;
		- O ensino oficial e o ensino particular juntos;
		- Defesa da concorrência para solidificar a instrução.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Reis (1877).

A série de artigos publicados em *O Globo*⁴² foi colecionada em agosto do mesmo ano em um opúsculo publicado pela Typografia de Domingos Luís dos Santos, localizada na Rua Nova do Ouvidor, nº 18, Rio de Janeiro. Contendo 92 páginas, o opúsculo está dividido em uma advertência, introdução, seis sessões e duas notas. Os discursos de Aarão Reis sobre a instrução pública proferidos no jornal *O Globo* não podem ser desvinculados da estrutura de sentimentos nas quais esteve mergulhado seu autor:

[...] o engenheiro foi um homem do século XIX, crente na educação, na ciência, na técnica, no trabalho e na religião moral, tinha como alimento do seu pensamento progressista a identificação com a filosofia e as ciências positivas. Certo, também, de que a inteligência em contraposição à ignorância seria fator essencial para um mundo melhor (OLIVEIRA, 2012, p. 80).

Sua aproximação com a esfera educacional provavelmente teve início no Colégio Perseverança⁴³, fundado no Rio de Janeiro, em 1867, pelo seu pai, o deputado Fábio Alexandre Carvalho Reis. Assim como este, Aarão Reis também foi professor nesta escola. Sua carreira como educador, estaria só no começo, afinal:

[...] desde 1869, em que assumiu, no Collegio Perseverança, a cadeira de Aritmética, e, em 1870, as de Álgebra e Geometria, até que, em 1882, deixou a cadeira do curso anexo da Escola Polytécnica que professara quatro anos, exerceu ininterruptamente o magistério, examinando por vezes na inspetoria Geral da Instrução Pública. Também no Atheneu Fluminense, de que fora discípulo, regeu por algum tempo as cadeiras de aritmética e de geografia (FIGUEIRA, 1908, p. 593).

Ele também escreveu textos didáticos de ordem prática e teórica sobre matemática, direito administrativo para engenheiros e um tratado de economia política (SALGUEIRO, 1997). Quando escreveu os artigos que resultariam no opúsculo “A Instrução Superior no

⁴² Não foram encontradas informações sobre este jornal.

⁴³ Colégio Perseverança, dirigido pelo bacharel Fábio Alexandrino de Carvalho Reis, foi fundado em 07 de janeiro de 1868 no Rio de Janeiro, rua do Riachuelo, 156 (DIÁRIO DO POVO, 15 de março de 1868, p. 4).

Império”, já havia concluído em 1872 o curso de engenheiro geógrafo, em 1873 o bacharelado em ciências físicas e matemáticas e, em 1874, o curso de engenheiro civil. Provavelmente, sua formação contribuiu para a sua incursão nos debates sobre a instrução nacional, principalmente a superior. Seu lugar de fala, como engenheiro e professor, lhe conferiu uma atuação de pensador social nos campos jornalístico e docente.

A figura do pai também pode ter contribuído na incursão da prática e defesa da instrução pública, pois evidencia comungar dos ideais de Fábio Reis ao citá-lo em seu discurso sobre a instrução superior do Império. Parafraseando seu pai, Aarão Reis defendia que era preciso olhar mais para os verdadeiros interesses de todos os brasileiros, do que para “[...] essas instituições [escolares] de aparato e ostentação que só são úteis aos que lhe ficam próximos” (REIS, 1875, p. 65). Vale ressaltar que não é possível restringir a incursão de Aarão Reis no campo da instrução nacional apenas por ter sido filho de professor, afinal se assim fosse ele também ingressaria na carreira política, como fez seu pai. Ao tentar compreender por que e para quem ele pensou o que pensamos devemos, como sugere Oliveira (2017) ao analisar trabalhos que tratam de uma intelectualidade que pensou a educação no Brasil nos séculos XIX e XX,

[...] reencarnar os intelectuais em suas práxis histórica, contrapondo-se às tendências que os concebem como homens e mulheres mônadas, atentos apenas aos dilemas da sua própria existência individual, e também como representantes de determinados grupos sociais autorreferenciados (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

Ao entender Aarão Reis para além da sua “existência individual”, podemos perceber na sua práxis histórica que seu engajamento político e docente com a instrução foi fruto também de suas redes de sociabilidades e ancoragens institucionais. De acordo com Salgueiro (1997), enquanto estudante, Aarão Reis atuou no cenário pré-republicano do Rio de Janeiro, pleno de agitação retórica, como um representante típico da geração de 1870. Como profissional, seguiu a trajetória clássica dos engenheiros saint-simonianos⁴⁴ na França, ou seja, uma formação politécnica, publicação de panfletos, opúsculos, tratados científicos e engajamento nas grandes obras públicas (SALGUEIRO, 1997). As escolhas e ações de Aarão Reis estiveram assim ligadas a uma sensibilidade ideológica ou cultural comum, como identificou Sirinelli (1996), ao tratar do conceito de redes de sociabilidade. Isso porque,

⁴⁴ A partir do “reformador social” Conde de Saint-Simon, a formação dos engenheiros franceses foi caracterizada por apropriações da doutrina positivista, bem como pela ideia de ciência e técnica como ferramentas para o progresso (CORRÊA, 2012).

Durante todo seu curso acadêmico, em que foi um dos mais laureados, obtendo aprovações plenas e com distinção, batalhou sempre Aarão Reis na imprensa e nas associações, defendendo com ardor as ideias republicanas e revelando sérios estudos sobre economia política e sobre instrução pública. Por sua iniciativa foi fundado o Centro Acadêmico, jornal de grande formato que, sob sua direção, foi redigido, durante os anos de 1872 e 1873, por turmas regulares de alunos das escolas Médica, Central, de Marinha e Militar, entre os quais sobressaíam Carlos de Laet, **Lopes Trovão**, Matta Machado, **Miranda Azevedo**, Rocha Faria, Nuno de Andrade, D. Jaguaribe, **Godofredo Furtado**, Carvalho Almeida, Fabio Hostilio, Pedro Betim, Lemos Bastos, Antonio Eduardo Berredo, Oscar Galvão, Teixeira de Souza, Telles de Menezes, Costa Senna e vários outros (SALGUEIRO, 1997, p. 592-593, grifo nosso).

O jornal *Centro Acadêmico* pode ser entendido como um espaço de afinidades, por vezes difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver (SIRINELLI, 1996). Isso porque o engenheiro e professor Godofredo Furtado e os médicos Augustee César Miranda de Azevedo e José Lopes da Silva Trovão, redatores do jornal que Aarão Reis redigia, para além de serem considerados membros da Geração 1870, também escreveram sobre a instrução nacional.⁴⁵

Aarão Reis, assim como Silvio Romero, Silva Jardim, Rangel Pestana e Tobias Barreto, escreveu/criou ideias/projetos educacionais em consonância com o exercício do magistério. Pode-se apreender, como fruto da relação entre obra e docência, um sentido prático conferido às ideias educacionais. Este pode ser percebido na abordagem de questões relativas a um nível de ensino em que já haviam ou estavam atuando; na forma como publicavam as ações que estavam desenvolvendo no magistério; na consonância entre aspectos filosóficos específicos e o exercício da docência.

O magistério foi uma entre várias experiências que agregaram sentidos à produção educacional. Em algumas trajetórias, esta relação foi mais ampla. No caso de Rangel Pestana, ele escreveu durante décadas sobre a instrução e fez dos vários espaços por onde atuou, locais de propagação e aplicação de suas ideias educacionais. De outro modo, os também professores Aarão Reis, Silvio Romero, Silva Jardim e Tobias Barreto escreveram de forma mais esporádica se comparado à periodicidade e quantidade das obras de Rangel Pestana. Tais nuances revelam a existência de aspectos específicos atribuídos à relação entre obra e docência, mas também

⁴⁵ Em sua tese médica intitulada *Beriberi* (1875), Miranda de Azevedo escreveu um Posfácio sobre Ciências médicas tratando de proposições sobre a educação física e moral da mocidade no Rio de Janeiro e da sua influência sobre a saúde. Já Lopes Trovão escreveu no Folheto *O Combate*, publicado no Rio de Janeiro em 1883, uma pequena crítica à instrução nacional baseada nos processos teológicos-metafísicos. Entretanto, como já mencionado na introdução, ambas as ideias não foram objeto de estudo desta tese por não apresentarem argumentos para sua defesa e por ser um assunto colateral na obra apresentada pelo intelectual.

reforçam que o exercício do magistério não foi decisivo para o engajamento intelectual com a temática.

Rui Barbosa não exerceu o magistério, salvo pequena participação no curso noturno para analfabetos em São Paulo, e também não desempenhou cargos de administração, inspeção ou direção de escola (LOURENÇO FILHO, 2001). Seus escritos sobre educação, produzidos entre 1881 e 1886, derivam da sua atuação como deputado pela Bahia. O exemplo de Rui Barbosa revela que os motivos para a incursão no debate educacional no final do século XIX são esparsos, e que, como o magistério, a imprensa também foi lugar privilegiado de contribuição para os discursos em torno da instrução.

2.2.1 Imprensa como espaço de veiculação de ideias

A imprensa no Brasil iniciou-se com a chegada da família real ao Rio de Janeiro. Foi o decreto real de 13 de maio de 1808 que fez circular diversos impressos na corte e nas demais províncias. Eles tinham a tarefa de divulgar os acontecimentos, circular ideias, informar sobre as matérias úteis para a agricultura, defender interesses dos grupos políticos, mas também geraram a possibilidade de uma forma de educação (PERIOTTO, 2004). A imprensa nos Oitocentos foi um espaço propício para o debate político e educacional, além de um veículo profícuo para propagação de ideais partidários. Assim, fossem como autores, fundadores e/ou diretores, todos os 11 intelectuais analisados tiveram em algum momento da trajetória de vida contato com a imprensa, como revela o diagrama apresentado na figura a seguir:

Figura 2 – Alguns jornais onde atuaram membros da geração 1870



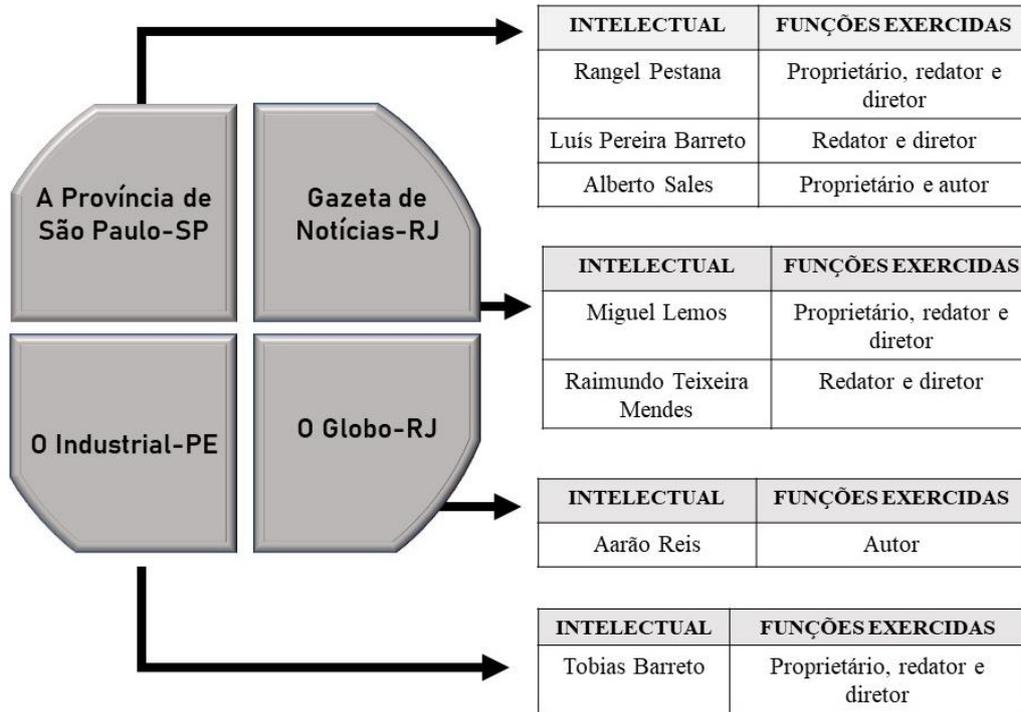
Fonte: Elaborado pela autora.

No século XIX, a imprensa passou a ser mencionada como meio eficiente e poderoso para que os intelectuais evidenciassem suas ideias e seus ideais (VIEIRA, 2007). Como um espaço de representação social,

Sua existência é fruto de determinadas práticas sociais de uma época. A produção deste documento pressupõe um ato de poder no qual estão implícitas relações a serem desvendadas. A imprensa age no presente e também no futuro, pois seus produtores engendram imagens da sociedade que serão produzidas em outras épocas (CAPELATO, 1998, p. 24).

Partindo deste pressuposto, e a partir dos escritos educacionais de Aarão Reis, Alberto Sales, Miguel Lemos, Luís Pereira Barreto, Raimundo Teixeira Mendes, Silva Jardim, Tobias Barreto e Rangel Pestana, veiculados em jornais, foi possível considerar que as “práticas sociais” da imprensa tinham a intenção de: fazer propaganda de estabelecimentos escolares dirigidos e criados por estes intelectuais; travar debates sobre a instrução; veicular, evidenciar e consagrar suas ideias educacionais. Como mostra a figura a seguir, foi enquanto diretores, redatores ou proprietários, que os sete membros da geração 1870 veicularam suas ideias educacionais em jornais.

Figura 3 – Jornais de veiculação dos escritos educacionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Foram analisados nos jornais *A Província de São Paulo*, *O Industrial*, *O Globo* e *Gazeta de Notícias*, artigos de autoria dos oito intelectuais sobre a temática da instrução. Eles foram publicados sob forma de notícias avulsas, conferências, folhetos, opúsculos e projetos de leis. Tais obras tiveram um caráter educador, no sentido de dar forma aos contornos políticos/educacionais do Brasil Império, permeado pela adesão e divulgação de teorias estrangeiras e ideais políticos com vista a uma mudança social e econômica do país.

Foi por meio dos jornais que muitos debates em torno da organização da instrução nacional ganharam ampla circulação, fosse por meio da publicação de reflexões sobre a importância da educação escolar, fosse por meio das discussões e decisões realizadas no âmbito das Câmaras Municipais, Conselho do Governo, Assembleia Legislativa e respectivas leis (JINZENJI, 2006). O Jornal *A Província de São Paulo*, por exemplo, nas décadas de 1870 e 1880, “[...] buscou divulgar livros e métodos de leitura, promover a realização de conferências populares sobre assuntos políticos e científicos e incentivar a criação de escolas noturnas gratuitas de primeiras letras, entre outras iniciativas (HILSDORF, 1988, p. 56).

O jornal *A Província de São Paulo* começou a circular em 04 de janeiro de 1875, com quatro páginas e tiragem de 2.025 exemplares. Foi fundado por um grupo de 21 liberais republicanos e tinha como lema “fazer da independência o apanágio de sua força” (A

PROVÍNCIA... 04 de jan. de 1875). O advogado Francisco Rangel Pestana e o jornalista Américo de Campos, como sócios majoritários, foram responsáveis pelos atos praticados em nome da sociedade, que funcionou sob a firma “PESTANA, CAMPOS & C” (A PROVÍNCIA... 04 de jan. de 1875). O jornal que circula até os dias atuais sob o nome de *O Estado de São Paulo*, iniciou sua trajetória com a missão de:

[...] influir diretamente no progresso do país e na educação do povo. Assim promete na medida progressiva de suas forças auxiliar ao comércio, à lavoura, às artes, industrias, ciências, e literatura, tratando os assumptos que lhes digam respeito, e abrindo espaço a todos os talentos e aptidões que em suas páginas queiram aparecer. (A PROVÍNCIA...04 de jan. de 1875, p. 01).

O médico positivista Luís Pereira Barreto, em um dos seus discursos publicados no *Jornal A Província de São Paulo*, atrelou à imprensa o desejo “coletivo” em favor de uma maior soma de instrução para o país. Foi enfático ao escrever que “[...] por todos os órgãos da imprensa, pedimos ensino, ciência, como o esfomeado pede reconciliação!” (BARRETO, L. P., 1880, p. 380). Os jornais transformaram-se no século XIX em um veículo de divulgação de ideias muito significativo em termos de instrução, se considerarmos que a educação é uma prática social que se estrutura a partir do que é veiculado pela cultura (CAMPOS, 2012). Sobre isso, no final da década de 1870, Joaquim Nabuco considerou:

Não é das leis, seguramente, que se deve esperar a salvação deste país. [...] mas, há alguma coisa em que eu tenho ainda esperança, apesar de tudo. Tenho esperança no desenvolvimento da opinião pública; tenho esperança no progresso da imprensa. A opinião pública desprende-se cada vez mais dos interesses de partido, neutraliza-se, eleva-se, instrui-se; a imprensa segue o mesmo caminho, torna-se independente e acabará por associar-se, em um período não muito remoto (NABUCO, 1879, p. 175-176).

O desenvolvimento da opinião pública, junto com progresso da imprensa, foi considerado no final do século XIX o caminho mais seguro para a construção de uma nação moderna, marcada por homens conscientes e livres. O espaço dos jornais se revelou uma importante estratégia na produção de novas sensibilidades e costumes, portanto, uma estratégia educativa. Os artigos de Rangel Pestana no jornal *A Província de São Paulo* são exemplos disso.

Por mais de uma vez a nossa voz se tem erguido na imprensa e na tribuna contra o ensino oficial, que, aliás útil por um lado, é sempre insuficiente e muitas vezes perniciosos para o país. Por mais de uma vez temos dito que, si esse ensino habilita a assinar o nome em um contrato social ou numa carta, não forma cidadãos; desenvolve preconceitos, ensina a não raciocinar sobre a

religião e as formas de governo, a não tomar interesse pela causa pública que deixa de parecer que é nossa, mata no coração todos os princípios nobres, viris e sãos, alimenta a vaidade, entroniza ídolos e abate o espírito (PESTANA *et al.*, 1873, p. 01).

Contra o ensino considerado oficial, Rangel Pestana, no discurso acima, utilizou o jornal *A República* para veicular as críticas contra a centralização e falta de autonomia do ensino e divulgar a existência da Escola do Povo, publicizada como solução para os problemas apontados. O anúncio foi solicitado por seus instituidores para divulgar a criação do estabelecimento (PESTANA, *et al.*, 1873). A ideia de Rangel Pestana, junto com os demais fundadores, era potencializar a circulação das conferências ministradas na Escola do Povo, pois por mais que tivessem alunos participando das aulas, almejavam um público maior. O objetivo era fazer com que as ideias professadas nos Cursos Livres⁴⁶ da Escola do Povo não ficassem restritas à sala de aula, mas que tivessem ingresso em “[...] todas as casas, acolhimento no seio de todas as famílias, e possibilidade de chegar até aos pontos mais remotos e atrasados (PESATANA, *et al.*, 1873, p. 74).

O contato de Rangel Pestana com a imprensa, para divulgar ideias educacionais, aparece em sua biografia ainda na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi enquanto aluno que, junto com os colegas Francisco Quirino e João Antônio de Barros Jr., lançou em 28 de junho de 1860 *O Lírio*, um “elegante jornal”, dedicado às senhoras paulistas. Há indícios que Rangel Pestana teria escrito e publicado ainda em 1860 neste jornal os artigos “A Educação e a Instrução do Sexo Feminino” e “A Mulher e o Cristianismo”. Em 1861, na província de São Paulo, publicava no jornal *Timbira*, um órgão político, literário e artístico que fazia oposição ao ministério de Ângelo Ferraz⁴⁷, um artigo sobre a “[...] instrução pública, pedindo reformas que a definissem como livre, metódica, gratuita e obrigatória” (HILSDORF, 1988, p. 32).

Pestana escrevia sobre questões que agitavam o país na segunda metade do século XIX: o trabalho livre e o escravo, a instrução feminina e a ofensiva ultramontana da Igreja Católica. O Pestana estudante, assim como muitos outros da Academia de Direito de São Paulo, foi fruto de um contexto que gerava grandes redatores, afinal tal instituição de ensino favorecia o surgimento de “[...] verdadeiros arquitetos urbanos de novo modelo de exercício do poder e de conduta” (ADORNO, 1988, p. 170-172).

⁴⁶ Ver Quadro 13.

⁴⁷ Ângelo Moniz da Silva Ferraz, o barão de Uruguaiiana, fez parte de três ministérios: foi ministro da Fazenda em 1859, no gabinete que organizou e presidiu, ministro da Guerra em 1865, no gabinete organizado pelo marquês de Olinda e, ainda, ministro dessa mesma pasta em 1866, no gabinete da Zacarias. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/AMSFUruguaiiana.html>.

As associações e os jornais acadêmicos foram os espaços onde os estudantes atuaram e, por conseguinte, mobilizaram os conteúdos jurídicos, experiências políticas e, conseqüentemente, construíram proposições para o Brasil. [...] Os estudantes eram considerados os ‘homens do direito’, ou seja, detentores dos rumos que o Brasil deveria tomar, seja na esfera política, jurídica, econômica ou agrícola (SANTOS, 2020, p. 121).

Paralelamente às proposições dos bacharéis em direito, os jornais também evidenciavam a forma como os literatos se apropriaram de um lugar social nas seções em formação dos jornais, não apenas como forma de distinção e intervenção no espaço público, mas também como forma de obter rendimentos. No caso brasileiro, pelo menos desde o século XIX, publicar em jornais transformou-se num imperativo social e simbólico e, igualmente, numa importante fonte de renda para letrados de todos os quilates, que iam desde figuras consagradas, passando pelos mais diversos tipos de intelectuais de menor porte: assalariados, anatólios ou polígrafos (MICELI, 1977). Rangel Pestana atuou em diversos jornais, mas destacou-se ao participar da fundação do jornal *A Província de São Paulo*, em 1875.

A Província de São Paulo foi, sem dúvida, um órgão republicano, mas, mais exatamente, foi o jornal de um republicano, posto a serviço do partido enquanto o partido ‘foi’ do republicano. Isto não é um jogo de palavras: representando o pensamento de uma das facções republicanas, a Província foi, sobretudo, o jornal de Rangel Pestana, que o colocou a serviço do seu partido, da agremiação político-partidária que ele ajudou a estruturar e fazer crescer em São Paulo, enquanto ela esteve sob seu controle (HISLDORF, 1999, p. 43).

Além de manter a direção geral do jornal *A Província de São Paulo*, Pestana foi seu principal redator durante todo o tempo que esteve à frente do jornal. Encarregou-se ainda das seções políticas e determinava a publicação de artigos de colaboradores que guardassem harmonia com o pensamento da folha. A instrução pública foi uma das questões políticas abordadas com mais insistência por Pestana e seus colaboradores, como evidencia o levantamento feito por Hilsdorf. Ao examinar o conteúdo do material, a autora elencou as principais formas em que o tema aparecia no órgão.

- a) atos oficiais em Editais, Avisos, Atos Oficiais, Atos da Presidência, Atos Legislativos, Expediente da Presidência, Leis Provinciais e outros;
- b) matéria paga por particulares do tipo denúncias, elogios, polêmicos, propagandas, etc, em Avisos, Editais, Anúncios, Seção Livre;
- c) comentários de obras educativas, livros, folhetos, periódicos, em Bibliografia, Livros e Publicações, Variedades, Anúncios;

- d) notícias locais e do exterior a respeito de escolas, professores e alunos e todo tipo de iniciativa referente à educação escolar ou não, em Noticiário, Crônica Local, O que Vai pelo Mundo, O que Vai pelo Brasil, Informações, etc;
- e) textos literários (poemas, crônicas, peças teatrais) nas seções Variedades, Folhetim, Letras e Artes;
- f) ensaios, traduções, polêmicas, artigos de análise e crítica da redação ou colaboradores: Crônica Política, Instrução Pública, Questões Oficiais, Seção Industrial, Seção Agrária, Seção Econômica, Seção Administrativa, Seção Científica, Fatos e Boatos, Notas e Respigas, Fatos e Comentários, Cartas, Seção Livre, artigos avulsos;
- g) artigos de fundo e editoriais (HILSDORF, 1988, p.51-52).

A questão da educação, apresentada em *A Província de São Paulo*, não foi discutida de forma aleatória, “[...] mas resultante de uma seleção prévia realizada com o intuito de facilitar o encaminhamento da opinião pública para a aceitação ou rejeição de certos princípios e atividades educacionais” (HILSDORF, 1988, p. 52). Evidencia-se um interesse político com a educação, compartilhado com outros colaboradores do jornal. João Alberto Sales dividiu a propriedade do jornal com Pestana entre fins de 1884 e 1885. Entretanto, já vinha contribuindo com a folha desde 1875. Era estudante de engenharia no Rensselaer Polytechnic Institute, de Troy, Nova York quando iniciou a função de jornalista publicando em *A Província de São Paulo* quatro “correspondências” sobre acontecimentos estadunidenses. Dentre elas o artigo intitulado “A instrução pública no Brasil e nos Estados Unidos”, publicado em *A Província de São Paulo* em 06 de janeiro de 1877.

Alberto Sales, abandonando o curso de engenharia em Nova York, voltou para São Paulo em 1876. A experiência acumulada sobre o regime republicano e o sistema federalista norte-americano levou Alberto Sales, em 1877, a contribuir de forma mais assídua para os jornais *A Província de São Paulo* e *Gazeta de Campinas* (VITA, 1965). Na província paulista concluiu o curso de ciências jurídicas e sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 15 de novembro de 1882. Em 1884, ainda em São Paulo, entrou para a redação de *A Província de São Paulo*, na qualidade de proprietário, redator e gerente. Nesta função, publicou nove cartas dirigidas a Júlio Ribeiro⁴⁸, como resposta a alguns tópicos que este publicou no *Diário Mercantil*, sobretudo em relação à “universalidade da educação”. Todas as cartas publicadas entre os dias 08 e 19 de março de 1885 foram escritas na “seção livre” do jornal, que ocupava

⁴⁸ “No conjunto das Cartas Sertanejas, uma série de dez artigos publicados no jornal *Diário Mercantil* em 1885, Júlio Ribeiro vai tratar, entre vários outros assuntos, da eleição de dois políticos do Partido Republicano de São Paulo, discussão na qual ele descreve o caráter de um homem cientificamente preparado. Por suas posições teóricas e, sobretudo, por suas críticas políticas, Júlio Ribeiro vai chamar a atenção do diretor do jornal *A Província de São Paulo*, sendo envolvido numa polêmica em que é acusado de plágio por Alberto Sales” (AQUINO, 2019, p. 130).

sempre a primeira página da publicação. Ao assinar as nove cartas utilizando o pseudônimo Demócrito, Alberto Sales discutiu sobre a divisão da ciência, sob a perspectiva de Auguste Comte; a importância dos estudos clássicos; a concepção da educação e o modo de utilização de escritos de terceiros. No quadro a seguir, estão dispostas suas contribuições à instrução por meio da imprensa.

Quadro 17 – Escritos educacionais de Alberto Sales

Nº	OBRA / TIPOLOGIA	ANO E LOCAL DE PUBLICAÇÃO / FUNDAÇÃO	PONTOS DEFENDIDOS PELO AUTOR / PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
01	A instrução pública no Brasil e nos Estados Unidos / Artigo de Jornal A Província de São Paulo	1877 / São Paulo	- Estado como mentor do cuidado, exame e fiscalização dos estabelecimentos de instrução; - Crítica ao romantismo e centralização governamental para instrução; - Crítica à escola como única base verdadeira para o progresso e grandeza do povo.
02	Cartas a Julio Ribeiro / A Província de São Paulo	08/03/1885 / São Paulo 10/03/1885 / São Paulo 11/03/1885 / São Paulo 12/03/1885 / São Paulo 14/03/1885 / São Paulo 15/03/1885 / São Paulo 17/03/1885 / São Paulo 19/03/1885 / São Paulo	- Caráter da universidade da educação; - A importância dos estudos clássicos; - Modelo de organização das ciências; - Ensino livre.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de *A Província de São Paulo* (1877; 1885).

Em 1886, já fora dos quadros de *A Província de São Paulo*, Alberto Sales voltou para Campinas e, como um propagandista da República, integrou o corpo docente do colégio Culto à Ciência, ministrando aulas de diversas matérias. Tal colégio, fruto da iniciativa da Sociedade Culto à Ciência⁴⁹, buscou atender à demanda das famílias dirigentes por uma modalidade que formasse seus filhos para o perfil de elite dominante. O Culto à Ciência ocupava o espaço, na propaganda republicana, de iniciativa exemplar do sucesso do regime que seus fundadores pretendiam ver implantado (CANTUÁRIA, 2000). Diante das experiências de Alberto Sales com a instrução, autores como Vita (1965), consideram que o referido intelectual formulou uma “ciência da educação”, que dava base não só para a evolução da escola, como parte integrante da política e órgão mais importante da sociedade, mas sobretudo para organização do ensino.

Assim como foi para Rangel Pestana e Alberto Sales, o jornal *A Província de São Paulo* revelou-se um espaço profícuo para as ideias educacionais de Luís Pereira Barreto, que escreveu seis artigos sobre projetos de criação de universidade na Corte. Natural da cidade de

⁴⁹ “Assumindo-se como partidários dos ideais republicanos, os idealizadores do Culto à Ciência buscavam um novo sistema de governo, reivindicavam liberdade individual para alcançar o progresso e demonstravam sua força firmando o poder da iniciativa particular frente ao poder público” (CANTUÁRIA, 2000, p. 28-29).

Rezende/RJ, Pereira Barreto nasceu e manteve-se ao longo da vida em uma linhagem de cafeicultores que tendia a ascender economicamente no fim do Império. Sua condição econômica lhe garantiu recursos para custear seus estudos em Medicina e doutorado em Ciências Naturais a partir de 1857 em Bruxelas (SILVA, 2013). Ainda como estudante, tomou contato com os escritos de Comte, convertendo-se à filosofia republicana e antiescravagista. Foi, pois, como positivista religioso que Barreto retornou ao Brasil em meados de 1864, onde passou a divulgar a boa-nova positivista, sem jamais abandonar sua bem-sucedida carreira médica (ALONSO, 1995).

Além de atuar como médico, Pereira Barreto foi membro do partido republicano e ao fixar-se em São Paulo, a partir da década de 1870, foi redator no jornal *A Província de São Paulo*, onde iniciou uma verdadeira campanha de divulgação do positivismo no Brasil (ALONSO, 1995). A formação científica, a adesão à teoria positivista, seus conhecimentos de organização rural e as críticas ao Segundo Reinado revelam seu lugar de fala na avaliação e resolução de problemas nacionais. A partir das suas experiências, orquestradas pela filosofia positivista, Barreto construiu um diagnóstico do que considerou atraso brasileiro.

Positivista ortodoxo a princípio, heterodoxo depois, Pereira Barreto guardou sempre total fidelidade ao positivismo como pedagogia, como instrumento a serviço de um ideal civilizador e ecumênico. Pensando o passado para estabelecer as bases de um programa do futuro, procurou sempre, ao mesmo tempo, demonstrar exemplarmente a viabilidade de seu programa. E é esta preocupação de aliar sempre a teoria à prática que mais eloquentemente revela o impulso educador de sua obra, trate ele de educação propriamente dita, de filosofia, de política, de viticultura ou de medicina (BARROS, 1986, p. 16-17).

Foi a partir do “caráter educador”, dentro do seu programa para organização da sociedade civil⁵⁰, que entendemos a discussão de Pereira Barreto sobre a criação de uma universidade na Corte. Em 1880, no Jornal *A Província de São Paulo*, redigiu seis artigos intitulados “A propósito da universidade”, posicionando-se contrário à proposta que considerou “uma injustiça social e um erro de higiene” (BARRETO, L. P., 1880, p. 379). Tendo por base a lei comteana dos três estados (teológico, metafísico e positivo), Pereira Barreto diagnosticou e propôs soluções para o ensino superior no Brasil nos artigos apresentados no quadro a seguir.

⁵⁰ Ver Alonso (1995).

Quadro 18 – Escritos educacionais de Luís Pereira Barreto

TIPO DE PRODUÇÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO	PONTOS DEFENDIDOS PELO AUTOR
Artigos no Jornal <i>A Província de São Paulo</i>	09 de outubro de 1880	- Luta contra um projeto de criação de uma Universidade da Corte.
	10 de outubro de 1880	- Condenação da Universidade em função da doutrina positivista.
	13 de outubro de 1880	- Lei dos três estados.
	17 de outubro de 1880	- Lei dos três estados.
	21 de outubro de 1880	- Lei dos três estados; - A Universidade e sua relação com os espíritos teológicos e metafísicos.
	22 de outubro de 1880	- A Universidade e a relação indissociável com a ciência.

Fonte: Quadro elaborado a partir de Barreto, L. P. (1880).

Os artigos sobre a criação de uma universidade no Império brasileiro foram elaborados em um período de intensa atividade intelectual de Pereira Barreto. Foi entre 1878 e 1882 que o médico alcançou um “[...] prestígio de que desfrutaria por todo o resto de sua vida, pregando destemidamente soluções para a política brasileira e empenhando-se em polêmicas que polarizavam a atenção da província” (BARROS, 1986, p. 130). Um desses debates foi a elaboração de um novo projeto de criação de uma universidade na Corte sob o gabinete de Saraiva, em 1880. As críticas de uma significativa parcela dos intelectuais oitocentistas a este projeto consistia na ideia absoluta de centralização da universidade, que subordinaria a ela às Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo, a de Medicina na Bahia, a de Minas em Ouro Preto, bem como outras instituições de ensino, de qualquer grau, da Corte e das províncias (BARROS, 1986). Neste sentido, tornando-se natural que as províncias reagissem a tal centralização.

Os artigos de Pereira Barreto ganharam destaque pelo fato de ter sido ele o primeiro positivista da Corte a examinar, do ponto de vista prático e teórico, o problema da implantação da universidade no Brasil (BARROS, 1986). No ano seguinte, o diretor do positivismo no Brasil, Miguel Lemos, publicou no dia 17 de dezembro de 1881, no jornal *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, um artigo em que também se posicionou contra o projeto de universidade na Corte. O jornal *Gazeta de Notícias* foi fundado no dia 2 de agosto de 1875, por José Ferreira de Sousa Araújo. O objetivo do periódico no momento de sua fundação foi lutar pela abolição da escravatura e pela proclamação da República. Para tanto, somaram-se a esta causa “[...] figuras de destaque na vida pública da época, como Quintino Bocaiúva, Silva Jardim e José do Patrocínio” (LEAL, 2010, s/p).

Miguel Lemos iniciou seus estudos superiores na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, concluindo-o em Paris no ano de 1877. Foi na França que aderiu ao positivismo, corrente filosófica que marcaria toda sua trajetória pessoal e profissional, chegando inclusive a ser o fundador do Apostolado Positivista no Brasil⁵¹ em 1881 (TORRES, 2018).

Entretantes, um fato da maior importância se verificou na vida de M. Lemos. Lafitte, cuja convivência diária com o jovem brasileiro lhe revelara seu grande valor e seu positivismo verdadeiramente fanático, resolveu fazê-lo sacerdote da humanidade. Lemos, contudo, bastante modesto, somente aceitou o título de *Aspirante ao sacerdócio da humanidade*, que lhe conferiu Pierre Lafitte no dia 25 de novembro de 1880. A cerimônia realizou-se nos próprios aposentos de A. Comte, à rua Monsieur-le-Prince. Em fins de 1880 Miguel Lemos voltava ao Brasil, chegando ao Rio em 1 de fevereiro de 1881, tendo, antes de sair de Paris, feito junto ao túmulo de A. Comte um juramento solene de consagrar toda a sua vida à propagação da doutrina positivista (TORRES, 2018, p. 122).

O entusiasmo e a devoção de Miguel Lemos ao positivismo lhe propiciaram um espaço para divulgação das ideias no jornal *A Gazeta de Notícias*. Foi a partir da conferência sobre o centenário de Turgot⁵², que o Sr. Ferreira Araújo, redator da *Gazeta*, colocou à disposição dos positivistas uma coluna de seu jornal (TORRES, 2018). Foi neste espaço que Miguel Lemos se opôs aos projetos de criação de uma universidade no Brasil.

Intitulado “Universidade”, o artigo elaborado por Miguel Lemos foi inicialmente um protesto de sua autoria em 1º de março de 1881, na *Revue Occidentale*, publicada na França sob a direção de Pierre Lafitte⁵³ (LEMOS, 1881). Nele, o autor apontou cinco motivos contra a realização do projeto de criação da universidade na Corte, considerando a proposta “[...] uma tentativa retrógrada e uma ameaça contra a verdadeira instrução e a verdadeira liberdade” (LEMOS, 1881, p. 03). Alegando estar absorvido por outras ocupações, Miguel Lemos deixou a cargo de Raimundo Teixeira Mendes a elaboração de uma série de artigos que expunham de forma mais ampla o modo como o Centro Positivista entendia a questão da universidade.

⁵¹ Com sede na rua do Carmo, Rio de Janeiro, o Apostolado Positivista do Brasil tornou-se um acontecimento de máxima importância para a propaganda das concepções positivistas, tendo em vista que anteriormente, a teoria comteana aplicava-se apenas na solução de dificuldades ou na compreensão de questões de matemática; era uma filosofia das ciências. Agora, tornara-se uma concepção do mundo, aplicável a todos os problemas. (TORRES, 2018).

⁵² Na conferência realizada no dia 21 de março de 1881, Miguel Lemos, como orador, fez uma invocação a Auguste Comte, o fundador da religião da humanidade e depois de expor o caráter de festa que se tratava de celebrar, e de explicar alguns pontos da doutrina positivista, o orador fez um minucioso estudo do importante papel que representou no seu tempo o grande ministro de Luís XVI (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1881).

⁵³ Sucessor de Auguste Comte na propagação da teoria positivista mais ortodoxa.

Miguel Lemos e Teixeira Mendes foram mais que concunhados. A amizade foi solidificada pela doutrina positivista e pelas lutas travadas lado a lado em favor de ideais políticos. Ao deixar a chefia da Igreja Positivista do Brasil, Miguel Lemos fez questão que Teixeira Mendes fosse seu sucessor. Ressaltou ele em um dos seus discursos: “Feliz o dia, muito mais do que o de hoje, em que eu puder depor nas mãos da nova autoridade espiritual o báculo transitório do apostolado, e voltar a confundir-me na multidão dos fiéis. Referia-se, naturalmente, a Teixeira Mendes” (TORRES, 2018, p. 127).

Raimundo Teixeira Mendes assumiu o posto deixado por Miguel Lemos em 11 de maio de 1903, dando continuidade ao trabalho conjunto dos dois apóstolos de Augustee Comte no Brasil. Mendes assumiu este posto com muita dedicação e abnegação. Tal característica marcou a sua vida desde a mais tenra idade.

Ainda criança, [Teixeira Mendes] órfão de pai, foi educado por sua virtuosíssima mãe, foi católico fervoroso, de fazer suas orações a Deus, sempre de joelhos, e dedicado ao Imperador D. Pedro II, que o estimava pelo seu talento prodigioso; mas em breve renunciou suas ideias políticas para abraçar a bandeira republicana não recebendo, por isso, o grau de bacharel pelo colégio Pedro II depois de todo curso, assim como suas crenças religiosas para dedicar-se à doutrina de A. Comte. Só nisto tem sido firme. Começou o curso médico, e de matemáticas, e renunciou-os; iniciou-se em cargos funcionalismo público, e deixou-os; encetou a aprendizagem de artes, como as de relojoeiro e de encadernação, e abandonou-as (BLAKE, 1883, p. 127).

Teixeira Mendes, compenetrado da sua importante missão de antítese, recusou o título de bacharel em letras, que obtivera com muito brilho, porque não queria fazer o juramento de praxe: “Juro manter a religião do Estado, obedecer e defender a SM o imperador D. Pedro II, e as instituições pátrias, concorrer, quanto me for possível, para a prosperidade do Império e satisfazer com lealdade as obrigações que me forem incumbidas” (TORRES, 2018, p. 130-131). Meses depois, junto com Lemos foi para a Europa. Haviam sido expulsos da Escola Politécnica por escreverem um artigo contra o visconde do Rio Branco, então diretor do estabelecimento (TORRES, 2018). Ao voltar da França, um ano depois de ter partido, ingressou novamente na Escola Politécnica, onde daria início à propaganda positivista.

T. Mendes era o verbo, a inteligência da organização, sendo que Lemos era o chefe, a vontade dirigente. No dia 8 de maio de 81 teve início, no Liceu de Artes e Ofícios, um curso público e gratuito do *catecismo positivista* em conferências realizadas por T. Mendes aos domingos. O público, e mesmo assim o público especializado, pouco sabia do positivismo além da parte matemática. A sociologia, a moral e a religião de Comte eram inteiramente desconhecidas. Agora, com a pregação por longos anos ininterrupta de

Mendes, todo o sistema de Comte seria propagado e defendido por uma notável inteligência e sem encontrar oposição nenhuma no meio (TORRES, 2018, p. 134).

Foi no ano de 1881 e 1882 que Teixeira Mendes, ao dar continuidade à discussão sobre projetos de criação de universidade no Brasil, escreveu oito longos artigos no jornal *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro.

Quadro 19 – Escritos educacionais de Raimundo Teixeira Mendes

TIPO DE PRODUÇÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO	PRINCIPAIS TEMÁTICAS
Artigos no Jornal <i>Gazeta de Notícias</i>	22 de dezembro de 1881	- Posição do problema.
	25 de dezembro de 1881	- Limites naturais da ação governamental na reforma do ensino público.
	26 de dezembro de 1881	- Destino político do ensino: condições de preenchimento desse destino.
	04 de janeiro de 1882	- Medidas políticas necessárias à reorganização do ensino público.
	07 de janeiro de 1882	- O regime católico-feudal: advento das universidades.
	12 de janeiro de 1882	- A transição revolucionária: papel das universidades, advento das academias.
	19 de janeiro de 1882	- Papel dos sábios na evolução ocidental: a grande crise, a situação atual especialmente a brasileira.
	22 de janeiro de 1882	- Resumo e conclusão sobre os demais artigos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Mendes (1881; 1882).

Os artigos de Teixeira Mendes foram reunidos em um folheto de 70 páginas, organizado pelo Centro Positivista Brasileiro e publicado pelo jornal *A Gazeta de Notícias* (GAZETA..., 24 de fev. de 1882). Nestes artigos, Mendes fez minucioso estudo sobre a essência da universidade a partir da ótica comteana. A escrita destes artigos precedeu a oferta de cursos públicos e gratuitos sobre filosofia primeira e de cálculo aritmético e algébrico, segundo o programa da Síntese subjetiva de Comte, na Escola Normal nos anos de 1882 e 1883.

Ganhou destaque ainda, dentro das obras analisadas, o jornal *Industrial*. Segundo Luís Antonio Barreto (1991), este jornal foi criado em 1883 no Recife, como uma revista de indústrias e arte, de propriedade da Fábrica Apolo. Tinha como redatores José Higino Duarte Pereira, Tobias Barreto de Meneses, Barros Guimarães e Graciliano Baptista. O primeiro editorial circulou no Recife em 15 de janeiro de 1883. Funcionando com publicações mensais, entre janeiro e dezembro de 1883, criticava uma economia subordinada a um regime escravocrata e defendia uma mecanização industrial.

De suas páginas, incluindo os editoriais, podem ser destacadas as seguintes linhas de uma plataforma de propaganda: 'Atualizar as forças de trabalho com os últimos progressos da ciência e da técnica, nos domínios superiores da atividade industrial; esclarecer que a riqueza privada de quem quer que seja não fica exposta a perigo algum pelo fato de procurar-se aperfeiçoar a indústria existente, criar novas e contribuir para a consecução de todos os melhoramentos necessários à felicidade e bem-estar social; garantir o direito de informação sobre qualquer processo industrial e artístico; prestar assessoria jurídica em negócios industriais e artísticos; fundar e manter asilos agrícolas; fundar bancos populares, para os operários; criar bancos provinciais com juros moderados e pagamentos a longo prazo; habilitar os industriais e artistas aos grandes recursos que a adoção de máquinas pode proporcionar-lhes; renovar o pensamento de tudo depender-se dos Governos, como erro que os bons princípios econômicos fulminam e condenam; transformar e modificar o País de acordo com as tendências e leis do progresso' (BARRETO, L. A., 1991, p. 185).

A partir da forma como atuaram Rangel Pestana, Alberto Sales, Pereira Barreto, Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Tobias Barreto, foi possível perceber que os jornais analisados contribuíram para o desenvolvimento da instrução nacional, na medida em que propagaram discussões em torno dos estabelecimentos de escolares, métodos de ensino e discursos reformadores. Vale destacar que os seis intelectuais, no momento da publicação das obras, ocupavam cargos de destaque, seja na direção do jornal, seja na direção de instituições de prestígio científico, como foi o caso de Miguel Lemos e Teixeira Mendes, ambos à frente do *Apostolado Positivista do Brasil*. Este lugar de fala pode ter contribuído para o destaque da manchete no jornal, o caráter extenso dos artigos e, em alguns casos, uma certa periodicidade das publicações.

Vale destacar ainda que os jornais, assim como os estabelecimentos de ensino, foram espaços mais profícuos para a propagação e defesa de ideias se comparados ao uso do parlamento entre os membros da geração 1870. Apenas Tobias Barreto, Rangel Pestana, Rui Barbosa e Joaquim Nabuco ocuparam cargos políticos no período analisado.

3 ESCRITOS EDUCACIONAIS: INTERLOCUÇÕES COM O “ENSINO OFICIAL”, TEORIAS E MODELOS DE ENSINO ESTRANGEIROS

Nesta seção foram analisadas, nas obras educacionais de membros da geração 1870, as interlocuções estabelecidas entre teorias estrangeiras e a conjuntura da instrução nacional no final do Império brasileiro. Para tanto, foram interpretadas as teorias explícitas nas obras estudadas, ou seja, as que foram claramente apresentadas pelos intelectuais analisados. Além disso, foram ainda destacadas críticas direcionadas ao que se denominou “ensino oficial”, com foco para os debates direcionados às ações do gabinete de José Maria Paranhos e ao Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, este que dispõe sobre reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, de autoria do Ministro do Império, Leôncio de Carvalho.

3.1 “ENSINO OFICIAL”: MOTIVOS PARA OS DEBATES

Ao tratarem da instrução, com vistas a um organismo social moderno, os 11 membros da geração 1870 criticaram o que se denominou como “ensino oficial”. Tal termo correspondia a todos os tipos de instrução ofertada, fiscalizada e direcionada pelo Estado. Neste sentido, o ensino oficial contemplava o *modus operandi* de todos os estabelecimentos de ensino que funcionavam servindo à conservação da ordem política, econômica e religiosa, mantenedora das bases do estado imperial. Desta forma, tal tipo de ensino foi concebido “[...] como pernicioso à pátria e degradante para o indivíduo, porque este aprende a ler gratuitamente pelo lado pecuniário, como manda a Constituição do Império, mas em paga dessa economia abdica toda a elevação de espírito em favor do despotismo civil e clerical” (PESTANA, *et al.*, 1873, p. 2).

A década de 1870 ficou marcada, em termos educacionais, por propostas de modernização do que se tinha como ensino oficial. Mesmo no seio das instituições imperiais, surgiram projetos que visaram modernizar a instrução, a exemplo dos desenvolvidos no gabinete do Conselheiro José Maria Paranhos ou Visconde de Rio Branco (1871-1875), como ficou mais conhecido. No seu ministério, a tarefa de modernizar a instrução ficou a cargo do Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, João Alfredo Correa de Oliveira (1871-1875). Em seu primeiro relatório, no ano de 1871, destacou os principais pontos pretendidos na reforma que buscava modernizar o ensino. Foram eles: “1º o ensino obrigatório;

2º a criação de escolas de ensino secundário; 3º melhoria do professorado e 4º uma modificação no sistema de direção e de supervisão das escolas” (ALMEIDA, 2000, p. 131-132).

Todos os pontos elencados por João Alfredo em sua proposta para a modernizar o ensino iam ao encontro do que membros da geração 1870 consideraram peças-chaves para uma reforma da instrução pública. Contudo, apesar de uma certa consonância entre as ideias, considerou-se insuficientes as propostas de modernizar a instrução pública, a partir de iniciativas ligadas a instâncias da Corte. No ano final do gabinete de Rio Branco, Aarão Reis escreveu no jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, as impressões sobre as ações desenvolvidas na instrução pública no período de 1871 a 1875 no município da Corte.

Apesar dos incansáveis esforços do atual ministro [João Alfredo] [...] no interior quase não encontra a instrução pública; está tudo no maior atraso. Uma casinha aqui, outra lá muito distante, falta de livros, de mestres, de vigilância e fiscalização, é tudo quanto constitui no interior a instrução pública. E se em localidades muito próximas daqui, dentro do próprio município neutro, há escolas onde o professor, já meio cego e surdo, ensina as crianças a ler cantando, como há 40 ou 50 anos aprendeu, escolas de onde não sai um único aluno sabendo ler, e muito menos escrever, o que será nesses sertões longínquos, que se estendem pelo norte e sul do Império, onde é quase ignorada a existência desta corte?! (REIS, 1875, p. 12).

Mesmo ciente de que o Ministro João Alfredo só poderia legislar sobre a instrução primária do município da Corte, Aarão Reis intercalou suas ações à instrução pública nacional. Ao tomar como exemplo as restrições da Corte, Reis entendeu que a ausência do governo central prejudicava a instrução pública de todo o Império, pois tornava o “ensino monopolizado”. Tal crítica fazia referência ao Art. 10, § 2º, do Ato Adicional de 1834, por meio do qual ficou autorizado às Assembleias provinciais a legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo os estabelecimentos de ensino superior existentes e quaisquer outros dessa natureza que viessem a ser criados por lei geral (BRASIL, 1840). A proposta seria de descentralização do ensino, que na prática não chegou a se efetivar. Isso porque

[...] a instabilidade dos presidentes que se sucediam, muitas vezes, na razão de dois ou mais por ano na gestão dos negócios provinciais, a incapacidade e o despreparo de muitos desses delegados do poder central, norteados antes pela preocupação política que pela intenção de bem servir aos interesses das Províncias, opunham obstáculos consideráveis ao progresso da instrução pública provincial (HAIDAR, 2008, p. 31-32).

Como constatou Haidar (2008), o Ato Adicional de 1834 promoveu uma “pseudodescentralização” do ensino, desencadeada pela falta de recursos financeiros e organização política dos governos provinciais. Ao tratar dessa falsa descentralização do ensino como um problema da década de 1870, Aarão Reis apontou que pouco servia a garantia do Ato adicional de 1834, em que Assembleias Legislativas Provinciais poderiam legislar sobre instrução, se não fossem destinadas aos estabelecimentos de ensino provinciais condições de concorrer ou mesmo se equiparar com os demais subsidiados pela Corte.

O governo central, como constatou Sucupira (1996, p. 66), “[...] não dava um ceitel às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população”. Para Aarão Reis, a verdadeira descentralização do ensino significaria reverter o atraso em que se encontravam as províncias, onde faltavam livros, vigilância, fiscalização, o mestre e o método e recursos financeiros para as províncias investirem no “[...] magistério nobre e elevado, em escolas bem organizadas e espalhadas por todos os pontos do Império” (REIS, 1875, p. 60). Em sua obra *A instrução superior no Império*, o engenheiro Aarão Reis defendeu a necessidade de um aperfeiçoamento gradual dos níveis de ensino, que deveriam acompanhar uma lógica de investimentos, a começar pelo ensino primário, no qual deveriam:

Banir as cartas de ABC, os silabários, as tabuadas e todos esses empecilhos ao natural desenvolvimento das faculdades da criança; porque só experimentando o gradual desenvolvimento das faculdades dos discípulos, apoiando-se na prática e rejeitando de vez as regras abstratas com que ora se costuma se atordoar as pobres criancinhas, - é que o mestre pode tirar do ensino primário todos os bons efeitos que ele pode produzir (REIS, 1875, p. 17).

Para Aarão Reis, o método devia ser o da observação da natureza, experimental e gradual. Este suplantaria o método “absurdo e incompreensível” calcado na abstração dos fenômenos sociais, sobretudo ligado às concepções religiosas ou metafísicas (REIS, 1875). A sua proposta foi a de educar os sentidos e as faculdades da criança, à medida que fossem se desenvolvendo. A ideia era que partindo do conhecimento das noções concretas e sintéticas, se alcançasse um conhecimento mais analítico e de observação. Isso resultaria, segundo o autor:

[...] guiar o ensino de modo a ir aproveitando as faculdades que se forem desenvolvendo na criança; dirigir-se primeiramente às faculdades perceptivas, isto é, educar os sentidos e aproveitá-los para conhecimento das noções concretas e sintéticas; e depois, esperar pelo desenvolvimento das faculdades reflexivas, para dirigir-se à razão e à inteligência, aproveitando-as para

conhecimentos e estudos fundados na análise e na observação: - tal deve ser o método para o ensino primário (REIS, 1875, p. 16-17).

Em seus escritos, Reis deixou claro que sua intenção era inserir a instrução nacional no caminho do século, que, para ele, era “essencialmente positivista”. Foi baseado nesta doutrina que Aarão Reis escreveu sobre o que considerou como “obscuridade do método e a busca da verdade”. Pensou, para tanto, na reorganização das escolas primárias já existentes e a criação de novas instituições de ensino, munidas de anexos, como bibliotecas e museus; uma instrução mais sólida, onde os alunos pudessem ter animação e amor ao estudo; um espaço onde a ciência fosse mais apreciada, mais brasileira e mais acurada e as artes mais originais e menos rotineiras (REIS, 1875).

Como uma “nova filosofia”, o positivismo surgiu no Brasil ainda na década de 1850, quando foi utilizado em algumas teses de estudantes defendidas na Escola Militar (LINS, 1967). Esta teoria foi vista como uma possibilidade de libertar o homem da vivência do sobrenatural e das abstrações propostas pela metafísica, pois estava intrinsecamente ligado à constatação dos fatos, e visava, sobretudo, renovar as estruturas sociais por meio do poder voltado para o homem (SIQUEIRA, 2020). Foi à luz dessa teoria que Aarão Reis – assim como Teixeira Mendes, Miguel Lemos, Luís Pereira Barreto, Alberto Sales e Silva Jardim – buscou não só substituir a política teológica/metafísica pela científica, mas também promover uma reforma do ensino.

As obras do francês Auguste Comte trouxeram a ideia da hierarquia das ciências, da separação entre o Estado e a religião e como elemento primordial, a “lei dos três estados”. Nesta última, Comte demonstrou as duas fases de uma sociedade – teológica e metafísica- até o desdobramento da terceira fase, o estado positivo.

A primeira fase, denominada teológica ou fictícia, caracteriza-se por um meio social que explica os fatos como consequência da intervenção do sobrenatural e de divindades, politeístas ou monoteístas. [...] Na segunda fase, chamada de metafísica ou abstrata, a sociedade passa a explicar os fatos sociais não mais como uma atividade divina, mas como abstrações personificadas, que direcionam o caráter dos acontecimentos. [...] Já na terceira fase, no chamado estado positivo ou científico, os fatos se explicam pela ciência, por meio da observação das leis naturais que determinam causa e efeito (SIQUEIRA, 2020, p. 03).

Segundo Barros (1959), o legítimo introdutor do positivismo no Brasil foi Luís Pereira Barreto, membro da geração 1870. Além disso, ele também foi considerado o representante do positivismo crítico no país, tendo tomado as doutrinas de Auguste Comte não como um evangelho para crer e propagar, mas como um objeto de estudo (BARROS, 1986). Sua

aproximação com a teoria comteana se deu enquanto estudante de medicina em Bruxelas, em meados do século XIX. Sob esta filosofia, defendia um sentido ecumênico da história, a existência de uma só lei genérica que rege a humanidade inteira, a ideia de que as civilizações são diferenciadas não por uma questão de natureza, mas sim de fase e entendia que a lei dos três estados era um instrumento de interpretação da realidade do país e um programa para sua transformação científica (BARRETO, L. P., 1880).

Segundo Barros (1986), o plano de Pereira Barreto foi apresentar as fases de desenvolvimento do intelecto brasileiro, que sucessivamente correspondia à filosofia teológica, referente aos conservadores representantes do antigo passado; a filosofia metafísica, referente aos liberais, representantes do passado moderno; e a filosofia positiva, referente aos contemporâneos efetivos da ciência atual, os representantes do presente e do futuro. Para chegar nesta última fase da evolução humana, Pereira Barreto (1880) apontou a necessidade de planos e programa de instrução que tivessem como condição primordial a presença permanente nas escolas do “espírito moderno”. Ao utilizar tal expressão, Pereira Barreto (1880) referia-se a uma liberdade de culto e de ensino e à valorização da ciência.

A questão da instrução, na ótica do médico e positivista Pereira Barreto, fazia parte de um problema do organismo social como um todo. Pensar a educação e seus problemas não se resumia a pensar apenas o campo de ensino e suas particularidades, mas correlacioná-lo às mudanças do social, econômico, político, religioso, cultural e a novos valores morais decorrentes de uma sociedade positiva. Daí decorreria uma nova cena social, marcada pelo surgimento de novas necessidades de aprendizagem e a entrada de novas atividades laborais, que demandariam transformações em termos de ideias, opiniões e princípios, estes mais condizentes ao estágio científico da humanidade.

O estado positivo da sociedade, acreditava Pereira Barreto, deveria contar com uma instrução sob a forma de “[...] ciências físicas e matemáticas, de ciências naturais em toda a extensão da palavra e com todas as suas consequências” (BARRETO, L. P., 1880, p. 401). Isso porque os estudos que contemplam as leis naturais como um processo observável e comprovado permitiriam uma transformação individual e, por conseguinte, coletiva que geraria uma integração universal, em que as sociedades, passando pelas três fases, estariam todas juntas na mesma esfera de progresso e civilização.

Se por um lado, Luís Pereira Barreto foi o introdutor do positivismo no Brasil, Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes foram os responsáveis pela fase principal do positivismo no país. Vale ressaltar que, apesar de serem todos ícones do positivismo no Brasil, há que se considerar diferenças substanciais entre eles. Pereira Barreto “[...] era um homem de ação,

aberto ao mundo. De Comte não aceitou nada dos seus isolacionismos, de sua higiene mental” (TORRES, 2018, p. 170). Já Mendes e Lemos eram apóstolos da doutrina comteana, dedicados à sua propagação.

A temática instrução e religião nos debates dos positivistas Miguel Lemos e Teixeira Mendes foi desenvolvida a partir de uma perspectiva mais ortodoxa da teoria, ou seja, aos que estavam a serviço da doutrina de Auguste Comte tomando suas obras como o “novo evangelho” (TORRES, 2018). Esta roupagem da teoria positivista, conhecida como religião da humanidade, fez com que houvesse uma separação entre os positivistas, que se polarizaram entre ortodoxos e heterodoxos. Entre os primeiros, estiveram os seguidores de Comte e de seu discípulo Pierre Laffite. Envolvia os praticantes da religião das humanidades e possuía um número reduzido de seguidores (LINS, 1967). Já os heterodoxos seguiram Émile Littré, que, apesar de ser um importante discípulo de Auguste Comte, não aceitou o positivismo como religião. Eram os dissidentes e estavam presentes nos meios culturais sem constituir nenhuma agremiação ou sociedade, abertos ao espírito mais liberal, e que não cerceavam suas opiniões e produções dentro da pura doutrina de Comte (LINS, 1967).

Miguel Lemos recebeu em 1880, de Pierre Laffite, o título de diretor do positivismo no Brasil, o que lhe rendeu no dia 11 de maio de 1881 a presidência da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro⁵⁴. Teixeira Mendes também exerceu o papel primordial nesta instituição, sendo vice-diretor, a partir de 6 de janeiro de 1888, e, em 11 de maio de 1903, assumindo a direção do Apostolado positivista no Brasil. Miguel Lemos e Teixeira Mendes, amigos e companheiros na difusão da teoria positivista, foram extremamente fieis aos ensinamentos de Auguste Comte, a ponto de fazer da sua teoria uma espécie de bíblia, ou mesmo, no caso de Teixeira Mendes, a realizar missa positivista⁵⁵ (LINS, 1967).

A religião da humanidade, pregada sobretudo sob a chefia de Teixeira Mendes, foi desenvolvida em um espaço luxuoso na Rua Benjamim Constant, no Rio de Janeiro. Parafraçando Lins (1967), o Apostolado, pintado de verde-mar, tinha uma secretaria, onde eram vendidas as obras editadas pela Igreja, uma sala onde ficava uma escada que dava acesso

⁵⁴ A Sociedade Positivista do Rio de Janeiro foi fundada em 1 de abril de 1876 por Oliveira Guimarães, Benjamim Constant, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Oscar de Araújo, Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes (TORRES, 2018). Em 1881, ao tornar-se Apostolado Positivista do Brasil, que tinha sede na rua do Carmo, Rio de Janeiro, a instituição tornou-se um acontecimento de máxima importância para a propaganda das concepções positivistas, tendo em vista que anteriormente a teoria comteana aplicava-se apenas na solução de dificuldades ou na compreensão de questões de matemática; era uma filosofia das ciências.

⁵⁵ A Missa planejada por Teixeira Mendes somente foi celebrada em seu oratório doméstico, apenas restando de sua tentativa um livro póstumo. Ele não conseguiu realizar a “semana santa”, da qual tentou introduzir, no ritual de sua Igreja, missas consagradas a comemorar a morte de Clotilde, e, outra, a de Auguste Comte (LINS, 1967).

ao coro, com orquestra, muitas janelas e uma rica biblioteca de carvalho lavrada. Era formada por quatorze capelas, repletas de colunas de pau negro. Na capela mor tinha tapetes e madeiras esculpidas, onde havia uma cátedra em que se sentava Teixeira Mendes com suas vestes sacerdotais negras debruadas de verde. Por trás dele tinha um busto de bronze de A. Comte (LINS, 1967).

A “religião da humanidade”, pregada por Mendes e Lemos, tinha como princípios a moralidade, as virtudes pessoais e cívicas. Esse caráter religioso expresso no Apostolado se revelou, na prática, infrutífero, ou foi comprometido por um espírito de intransigente hostilidade contra as classes e as correntes de pensamento dominantes (LINS, 1967, p. 421). Contudo, apesar disso é necessário ressaltar o empenho do Apostolado em questões primordiais para o progresso do país, como por exemplo:

[...] na campanha abolicionista; [...] na instituição do regime republicano, e, uma vez instalado este, procurou assegurar, em condições exemplares, a separação entre a Igreja e o Estado, salvaguardando a dignidade e a independência de todos os cultos. Opôs-se sempre, com inquebrantável energia, a toda modalidade de opressão dos fortes contra os fracos, e defendeu, com especial solicitude, o proletariado e a mulher contra os abusos dos poderes públicos ou dos interesses particulares (LINS, 1967, p. 413).

Soma-se a isso a defesa intransigente que o Apostolado fez em relação à liberdade religiosa, liberdade de ensino, liberdade de profissões, liberdade de greve e liberdade de imprensa (LINS, 1967). E completa o autor: “[...] em matéria de moradia, educação, lazer, amparo à mulher e à criança, as medidas propostas pelo Apostolado ainda hoje constituem audaciosas antecipações” (LINS, 1967, p. 413). Miguel Lemos e Teixeira Mendes repudiavam a relação entre instrução e religião, que, segundo eles, resultava em um ensino deficiente não só em número de escolas, mas na sua substância. Teixeira Mendes questionou sobre as noções exatas que os alunos tinham sobre do planeta que habitavam, dos povos que existiram antes deles e que com eles conviviam, das exigências sociais e morais de seu tempo. “Ouve repetir que o mundo foi feito em seis dias; que a mulher é causa dos sofrimentos do gênero humano; que o trabalho é um castigo de Deus e outras concepções desta ordem” (MENDES, 22 dez. 1881). Para reverter tal quadro de estado teológico, Mendes propôs alternativas, a começar pela reforma do ensino que deveria proporcionar uma mudança moral, intelectual e prática das famílias.

Baseados na doutrina positivista mais ortodoxa, Lemos e Mendes defenderam a necessidade reformar o ensino oficial a partir de mudanças de cunho moral, familiar e coletivo

da sociedade. Tal perspectiva, de caráter filosófico, almejava alcançar um ensino moderno, ou seja, científico, mas traçava caminhos distintos das propostas de outros membros positivistas da geração 1870. Diferente destes positivistas ortodoxos, notou-se nas obras de Silva Jardim, Aarão Reis e Alberto Sales uma forma mais prática, ou pelo menos com ideias mais bem estruturadas, de discutir sobre a questão da instrução.

Baseando-se na teoria positivista, Alberto Sales considerou que, para reverter o “abatimento” moral e intelectual da sociedade, seria necessária uma educação social moderna tendo como base a universalidade dos conhecimentos. O princípio da universalidade da educação, presente nas obras comteanas, não significava o ensino de elementos de todos os ramos das noções humanas indistintamente, mas de uma generalização sistemática e disciplinada do pensamento sobre todos aspectos, inclusive os mais simples, da vida humana.

Alberto Sales considerava que o estado metafísico da sociedade brasileira causava uma anarquia intelectual e moral, pois dispersava as ideias, os pensamentos, a unidade da vida social, unia o abstrato com o concreto e especializava os domínios do conhecimento humano. Para garantir uma estabilidade e permanência de uma nova ordem social – científica e civilizada – seria necessária uma adesão universal a um sistema comum de ideias e de opiniões, capaz de estabelecer a ordem e a harmonia no desenvolvimento de todas as esferas da atividade humana (SALES, 10 de março de 1885).

Como, porém, obter-se essa unidade, essa convergência admirável e espontânea das consciências para um sistema comum de ideias e de opiniões? Será, porventura, organizando-se uma educação que na distribuição do ensino procure divulgar indistintamente noções de todos os ramos dos conhecimentos humanos? Certamente que não. Esse acordo só poderá ser conseguido pela divulgação metódica do conhecimento das leis que regem as diferentes categorias de fenômenos, desde a matemática até a sociologia. Só neste terreno elevado da abstração, pela interdependência natural das ciências fundamentais será possível a realização da harmonia e da solidariedade nos domínios do pensamento. As ciências concretas, conseguintemente, ou as ciências de aplicação, nada tem que ver com a universalidade da educação positiva (SALES, 10 de março de 1885).

A ideia de educação universal elaborada por Auguste Comte e perpetuada nas obras de Alberto Sales, apresentava duas condições primordiais. A primeira de ser distribuída de forma sistemática e metódica, segundo a ordem da generalidade decrescente e da complexidade crescente dos fenômenos, isto é, segundo a sua “célebre e inabalável” hierarquia científica. A segunda contemplava a organização de um sistema comum de ideias e opiniões compartilhado

por toda a parte, e sem especializações exageradas do trabalho intelectual que viessem a comprometer a atividade científica.

Há que se considerar que para além do positivismo, Alberto Sales também discutiu sobre reforma da instrução a partir do modelo de ensino norte-americano. Este tinha como principais características o ensino prático, científico e comum para todos, currículo atualizado, cuidado com os elementos materiais do ensino, aulas regulares diurnas e conferências avulsas públicas noturnas, atividades extraclasse e suporte financeiro do capital privado associado.

Ao comparar a instrução pública do Brasil com a dos Estados Unidos, em um artigo no jornal *A Província de São Paulo* em 1877, Sales destacou que os norte-americanos despontaram no cenário mundial pelo seu desenvolvimento moral e material, fruto dos investimentos na instrução popular, única base verdadeira do progresso e da grandeza de um povo (SALES, 06 de jan. 1877). Com os olhos nos Estados Unidos, Sales indicou um desprezo brasileiro com a instrução, que não recebia os investimentos necessários para atender requisitos de uma “civilização moderna”, a começar pela insuficiência de recursos destinados à manutenção e expansão do número de escolas.

[...] ao passo que no Brasil inteiro só existem 4.752 escolas públicas, primárias e secundárias, frequentadas por 154.117 alunos; só no pequeno e acanhado estado de Massachusetts contam-se 5.551 frequentadas por 302.118 alunos, e que empregaram, de 1874-1875, 9.216 professores de ambos os sexos. E enquanto que no Brasil, com uma população de perto de doze milhões de habitantes, gastou-se simplesmente a soma de 5.252:874\$495, despendeu o Estado de Massachusetts, no mesmo ano, com as suas escolas públicas para cima de réis 14,000:000\$000!. E mais contrastador torna-se ainda o quadro se quisermos comparar o Massachusetts, como um simples estado da União, com São Paulo, uma das províncias deste imenso colosso. Dizer-se que nossa província, aquela que ultimamente tem-se tanto distinguindo pelos progressos que tem feito, possui simplesmente 555 escolas públicas, frequentadas por 14.263 alunos, segundo os dados estatísticos mais recentes, é declarar nossa pobreza, é mostrar o nosso padrão de vergonha (SALES, 06 de jan. de 1877).

O deficiente número de escolas brasileiras, somado ao reduzido “[...] ensino da tabuada, da leitura, da escrita, do catecismo e, talvez, história sagrada” (MENDES, 1881), foi considerado por membros da geração 1870 como prejudicial à pátria e ao indivíduo, pois ia de encontro às necessidades complexas e variadas da vida social, concebidas como pré-requisitos para um país moderno. Para Rangel Pestana, o ensino oficial era insuficiente porque habilitava a assinar o nome, mas não formava cidadãos; desenvolvia preconceitos, ensinava a não raciocinar sobre religião e as formas de governo, bem como a não ter interesse pela causa pública que parecia não ser dos brasileiros; matava ainda no coração todos os princípios nobres,

viris e sãos, alimentando a vaidade, introduzindo ídolos e abatendo o espírito (PESTANA *et al.*, 1873).

Em se tratando do ensino secundário, considerado como um dos mais valorosos níveis de instrução, foi diagnosticada uma precariedade física e material, um reduzido número de estabelecimentos, uma reduzida iniciativa provincial e particular para tal ramo, a centralização dos investimentos e desenvolvimento pedagógico a partir de diretrizes de instituições da Corte e a ausência de diversidade dos estudos secundários ante as plurais necessidades que influíam sobre a sociedade imperial nas últimas três décadas do século XIX. Tais críticas envolviam de certo modo as diretrizes do Ato Adicional de 1834, que, dentre outros pontos, conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução secundária.

De acordo com Haidar (2008), ao contrário do que se pretendia com a descentralização do ensino secundário por meio da reforma constitucional de 1834, o que houve na prática foi subordinação das Províncias ao monopólio do ensino superior que detinha o Poder Central. Isso porque,

Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acréscimo, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos próprios cursos superiores e, posteriormente, também através dos famosos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império (HAIDAR, 2008, p. 20).

Para além da subordinação do ensino secundário provincial às diretrizes do ensino superior mantido pela Corte, sobressaíram-se nos debates da década de 1870 a falta de uniformização e a má qualidade dos estudos secundários. Além disso, as discontinuidades administrativas e a precariedade dos recursos financeiros contribuía para o não reconhecimento das aprovações conferidas pelos liceus provinciais para fins de matrícula nos cursos superiores do Império (HAIDAR, 2008). Ao que, à primeira vista, poderia parecer uma descentralização do ensino, na prática, a ausência do poder do governo central na oferta de instrução pelas províncias estaria muitíssimo longe de ser uma realidade (ROMERO [1884] 1901).

Outro desafio para o ensino secundário seria encontrar condições para a formação da “cultura humana, desinteressada e idealista”, que viria a passos largos se houvesse um caráter científico da instrução em instituições como Colégio Pedro II, na Corte, e os Liceus, Ateneus e

Ginásios públicos e/ou particulares nas províncias do Império (NUNES, 2000). Para Rui Barbosa, formar inteligências com vistas à descoberta e assimilação da verdade deveria ser uma questão de método e programas de ensino.

Ora, os nossos métodos e os nossos programas tendem precisamente ao contrário: a entorpecer as funções, a atrofiar as faculdades que habilitam o homem a penetrar o seio da natureza real, e perscrutar-lhe os segredos. Em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo em descobrir e pensar, a escola e o liceu entre nós ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nele os hábitos mecânicos de decorar e repetir. A ciência e o sopro científico não passam por nós (BARBOSA, 1882, p. 36).

A partir da década de 1870, ao ganhar uma importância na área dos estudos secundários, a ciência assumia a missão de formar integralmente o cidadão, habilitando-o tanto para o ingresso nos estudos superiores, como também para enfrentar necessidades complexas e variadas da vida social (HAIDAR, 2008). Neste sentido, Silvio Romero exaltava:

Somos adversários da instrução terra a terra, sem elevação, sem ideal, industrialista, interesseira, visadora do fim próximo, do ganha-pão imediato, reduzida a uma aptidão mecânica, no intuito do ofício, alguma coisa de pré-determinado, de preparado em doses, como uma receita de bolos, ou um rol de compras ao mercado. Essa **instrução não dá cultura** a ninguém; porque não toca na alma, nem fala ao coração; não melhora a **índole** nem desanuvia o espírito, lançando-o, desassombrado e descuidoso, desinteressado e entusiasta, em busca das grandes causas e dos nobres ideais. É uma educação manca e mesquinha, que não educa, porque não anima, nem fortalece (ROMERO, [1884] 1901, p. 160-161, grifo nosso).

Silvio Romero, em termos de educação, inspirou-se na teoria do Estado de origem alemã. Na sua concepção, somente o modelo da reforma educacional da Alemanha poderia ajudar a educação brasileira (NASCIMENTO, 2006). Silvio Romero propôs uma lógica formal de ensino e uma mudança no estudo da filosofia no ensino secundário. Sobre estes aspectos, o professor do Colégio Pedro II, baseado no modelo de ensino alemão, propôs reduzir o vigente ensino e programa de filosofia a um ensino e programa de lógica formal e real, tendo como estrutura os seguintes aspectos:

[...] nos livros de leitura nada de cantos, de lendas, de criações estéticas, de histórias verídicas ou fantasiosas; exigiremos, pelo contrário, receitas práticas, pedaços de física e química, tiradas sobre os sais, as tintas, suas aplicações às indústrias, sobre as madeiras, os metais, tudo bem prático. É para, desde a mais tenra idade, irmos preparando as cabeças dos pequenos para as lides da vida, os ofícios, os empregos... (ROMERO, [1884] 1901, p. 157).

Ainda preocupado com o “mal” das divagações metafísicas, propôs Silvio Romero que a parte científica do ensino secundário poderia ser reduzida a três grupos:

[...] grupo matemático, compreendendo aritmética, álgebra, geometria, trigonometria e cosmografia; grupo físico-naturalístico, compreendendo a física, a química, a história natural e a geografia, e finalmente, o grupo histórico-sociológico, compreendendo a história universal, a parte política da geografia e a corografia e história do Brasil, a história da nossa literatura. A isto junta-se por último, a doutrina geral dos métodos e a teoria geral da ciência: a Lógica. O rigor em tudo aqui é como se vê, científico e a orientação é perfeita (ROMERO, 1901, p. 200-201).

Foi também nesse contexto que Aarão Reis, baseado em princípios positivistas, vislumbrou como atrasos do ensino secundário a falta de diversificação e o caráter enciclopédico dos estudos. Ao classificar a uniformização dos estudos desse ramo de ensino como prejudicial ao desenvolvimento da instrução pública, Reis destacou a necessidade de subdivisão do ensino secundário.

Na primeira ordem de estudos secundários, a mocidade – instruindo-se na literatura morta e viva, estrangeira e nacional, aprendendo as regras da poesia e da retórica, lendo a história completa da humanidade nas diferentes e sucessivas frases de sua existência, analisando, ainda que sumariamente, os sistemas filosóficos e devaneios metafísicos, iniciando-se nos princípios das ciências e mesma em algumas teorias científicas mais abstratas – prepara-se para os estudos aprofundados das matérias que constituem o ensino superior e, ao mesmo tempo, para o cabal desempenho das funções elevadas a que poderá ser chamada, por seus posteriores estudos. Na segunda, - utilizando seus anos de juventude em adquirir uma instrução mais apropriada à sua futura profissão, - a mocidade prepara-se para encetar os estudos profissionais indispensáveis às diversas profissões de arquiteto, engenheiros, negociante, fabricante, agricultor, professor, marinheiro, militar. Sem dúvida que, instruindo a mocidade nas belezas da literatura, na oratória, na poesia, nos grandes interesses da humanidade e nos princípios da filosofia e das ciências positivas, eleva-se o nível médio dos espíritos mais do que se pode conseguir por meio de estudos praticamente mais úteis e mais diretamente aplicáveis (REIS, 1875, p. 23).

Ao referir-se a duas ordens do ensino secundário, Aarão Reis no ano de 1875 pensou o “ensino clássico e especial”. O primeiro servindo de introdução e preparo para o ensino superior e o segundo para o ensino profissional. Para organizar a segunda ordem de estudos, seriam criados “estabelecimentos-typos”, análogos ao Colégio Pedro II, porém com cursos adaptados às diversas escolas profissionais existentes, como a Escola Politécnica, Escola Normal, Instituto Comercial ou mesmo as que fossem criadas (REIS, 1875). Com o intuito de especializar melhor e mais de acordo com a natureza dessas profissões, Aarão Reis pensou um ensino capaz de

esclarecer as inteligências e formar homens de letras e de ciência. Isso significava dizer que sobre as crenças religiosas, a moralidade e as ideias políticas, deveriam sobressair-se o estudo das belas artes, música, pintura, escultura, arquitetura e um estudo para as artes mecânicas, para o comércio, para a indústria e, sobretudo, para a engenharia (REIS, 1875). Para Aarão Reis os estudos secundários especiais serviriam como curso preparatório para o ingresso no ensino profissional. No Brasil, teríamos como embriões dos estudos secundários especiais na década de 1870:

[...] o Externato de Marinha, O Liceu de Artes e Ofícios e a Escola Industrial. O primeiro, ressentia-se de defeitos quanto ao método e mestres. Os segundos, eram as mais brilhantes manifestações do poder da iniciativa particular em matéria de instrução, porém ainda não tinham condições de bem satisfazer as exigências do ensino, tal como dever ser, e nem se poderão colocar em tais condições, enquanto a reforma da instrução pública não se apresentar completa e radical (REIS, 1875).

As críticas lançadas por membros da geração 1870 a aspectos do ensino oficial recaíram de maneira geral sobre o caráter teológico do ensino; a centralização da instrução primária e secundária sob a tutela do Estado; as condições materiais e estruturais dos estabelecimentos de instrução; os métodos de aprendizagem utilizados; e a falta de autonomia das escolas em termos financeiros e administrativos. Somados a estes elementos, a questão da obrigatoriedade do ensino primário ganhou destaque nos escritos educacionais analisados, como um possível obstáculo para o que se considerou chamar de instrução moderna.

A ideia de ensino obrigatório já vinha sendo discutida desde 1854⁵⁶, com a organização do ensino feita pelo Visconde de Bom Retiro. Em 1874, a temática ressurgiu dentro das propostas de modernização do ensino no gabinete de Rio Branco. Seu ministro, João Alfredo, propôs, no Projeto de reorganização do ensino primário Nº 79 de 1874, a obrigatoriedade do ensino dos indivíduos entre sete e 14 anos. Segundo Moacyr (1937), o projeto foi para a Câmara dos Deputados em maio de 1875 e, depois de algumas impugnações, sofreu alterações. Contudo, não consta nos anais da Câmara dos Deputados o andamento posterior do projeto proposto por João Alfredo, que um mês depois deixaria o poder.

Silvio Romero, na década de 1880, defendia a obrigatoriedade do ensino primário. Utilizando dos mesmos argumentos do ministro João Alfredo, tomava como exemplo de

⁵⁶ Como também em momentos posteriores, a exemplo das “Reforma Paulino de Souza” (1869); “Reforma Rui Barbosa” (1882-1883) e “Reforma Barão de Mamoré” (1886).

prosperidade o modelo de educação existente nos Estados Unidos, na Suíça, na Dinamarca e na Inglaterra. Inspirados por tais exemplos estrangeiros, Romero considerou:

Os meios práticos de tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino são de três ordens: - sua gratuidade aos pobres, a difusão de escolas por todo o país, especialmente nos centros mais populosos, e a imposição de penas aos pais, tutores, protetores, etc., que não mandarem à escola seus filhos, pupilos, protegidos, etc, (ROMERO, [1883] 2002, p. 80).

Silvio Romero defendia a obrigatoriedade da oferta do ensino por parte do Estado e a responsabilidade pela matrícula pela família, que seria obrigada, sob pena de punição, a manter a frequência dos filhos na escola. Observa-se ainda na proposta de Romero uma retomada da discussão sobre gratuidade do ensino, princípio já determinado pela Constituição do Império do Brasil de 1824, que garantia no seu Artigo 179 “a instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Ao reforçar a defesa da gratuidade do ensino aos pobres, o discurso de Romero revela que a obrigatoriedade do ensino dependeria da criação de mais escolas e a garantia da frequência escolar.

A difusão das escolas é uma condição indispensável para legitimar a exigência por parte do Estado. Se ele impõe a obrigação de aprender aos súditos, é óbvio que deve facilitar a aquisição do ensino. A gratuidade para os pobres acha-se nas mesmíssimas condições. Na Europa, em países onde abunda o pauperismo, além da gratuidade, os governos e municipalidades distribuem, as crianças desvalidas- roupas, livros, e utensílios indispensáveis ao ensino. [...] Quanto às penas devem ser: - multas, perda de certos direitos políticos e prisão em casos de tenaz reincidência (ROMERO, [1883] 2002, p. 80).

O ensino primário obrigatório, nos discursos de Silvio Romero, aparece como responsabilidade do Estado, apesar de considerar que este não deveria interferir em matéria de ensino. Esta tarefa deveria ser função exclusiva dos particulares, “[...] fato que por vícios de educação, ou por qualquer outra causa, nós não alcançamos ainda essa altura” (ROMERO, [1883] 2002, p. 82). Por considerar que a iniciativa privada pouco tinha sido ampliada em termos de instrução primária, Silvio Romero concordava, em 1883, que o Estado deveria conservar seu direito de intervenção, mas sob os seguintes critérios:

A liberdade de ensinar se refere ao pessoal a quem se concede esta faculdade, e diz respeito também às doutrinas a transmitir. Somos de parecer que em relação à primeira parte, isto é, às habilitações dos professores, o Estado deve conservar o seu direito de intervenção [...]; quanto à segunda, não é da sua competência julgar de doutrinas. Para aquilatar, da capacidade do professor, basta submetê-lo ao exame de pessoas ilustradas e insuspeitas. Para avaliar

doutrinas falece-se todo o critério e começa a imperar o capricho ou o prejuízo (ROMERO, [1883] 2002, p. 83).

Em detrimento a uma obrigatoriedade do ensino, o que se conseguiu aprovar no município da Corte, por meio do Decreto 7.247/1879, foi a “obrigatoriedade da frequência” em escolas primárias, que consistia no dever dos alunos, entre sete e 14 anos, que tivessem condições psíquicas, que não recebiam instrução em escolas particulares e que residiam em uma distância menor que um quilômetro e meio para meninos, e de um quilômetro para as meninas, de frequentar as escolas de 1º grau (BRASIL, 1879).

A distinção entre obrigatoriedade de ensino e frequência envolvia a responsabilidade do Estado em dispor de recursos suficientes – prédios, professores, material didático – para contemplar todos os alunos em idade escolar. Se garantida apenas a obrigatoriedade da frequência, o dever de garantir que alunos estivessem em escolas de primeiro grau ficaria a cargo das famílias. Para Rui Barbosa, o encargo público assumido pelo país ante a obrigação escolar não deveria facilitar à paternidade a obrigação da instrução. Segundo o deputado, “numa constituição democrática, não se pode ser outro o fito dos sacrifícios impostos ao estado pela difusão gratuita dos rudimentos de educação intelectual, senão a necessidade [...] de que eles sejam comuns a todos os habitantes válidos do país” (BARBOSA, 1883, p. 181-182).

Na ótica de Rui Barbosa, a obrigação da instrução era papel do Estado e das famílias. O primeiro ficaria obrigado a garantir que o ensino fosse comum para todos, o que, para tanto, dependia precipuamente do estabelecimento de uma frequência obrigatória e da gratuidade do ensino. Já a família, como disposto no Art. 1, § 4 do substitutivo ao decreto 7.247/1879, deveria garantir que as crianças de ambos os sexos, dos sete aos 13 anos de idade, frequentassem as escolas públicas do ensino primário no município neutro (PROJETO... 1882). Este compromisso dos pais e do país exprimia dois direitos:

O direito irrecusável a toda a criatura humana de que a sociedade lhe subministre, no primeiro período da evolução individual, os princípios elementares de moralidade e intelectualidade, sem os quais não há homem responsável, sem os quais é cativo a lei, absurdo a imputabilidade e a repressão injusta; e, a par desse direito do indivíduo para com a coletividade social, o direito coletivo, incontestável a esta, de negar a ignorância do indivíduo a liberdade de obrigar a nação a receber no seio da ordem cérebros atrofiados pela ausência dessa educação rudimentar, à míngua da qual o ente humano se desnatura e inabilita para a convivência racional (BARBOSA, 1883, p. 182-183).

As ideias de Rui Barbosa apresentam um direito individual de ser instruído e um direito coletivo de garantir que a sociedade de maneira uniforme fosse preparada, moral e intelectualmente, para as transformações que o mundo moderno e civilizado exigia. Neste último aspecto, divergiam Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Na década de 1880, tais positivistas foram contrários ao ensino obrigatório, alegando ser esta forma de ensino uma afronta à liberdade do indivíduo.

O ensino não deve ser obrigatório. Porque num país livre o fim do governo é fornecer aos cidadãos as condições materiais de cada um cumprir os seus deveres e não forçá-los ao uso de meios que o governo julgar apropriados para facilitar o cumprimento desses deveres (MENDES, 26 dez.1881).

Lemos e Mendes, nos discursos analisados, não se aprofundaram de forma específica na defesa do ensino não obrigatório. De modo geral, os positivistas ortodoxos viam na instrução obrigatória uma violação da liberdade espiritual. Acreditavam, Miguel Lemos e Teixeira Mendes, que as condições necessárias para se alcançar uma sociedade moralmente e intelectualmente moderna consistiam no desenvolvimento da inteligência e do cultivo dos sentimentos, do conhecimento dos deveres, costumes e leis do país, o que não necessariamente seria função da escola, sob a tutela do Estado.

A reforma da vida, da sociedade e da cultura ficaria a cargo da família, mais precisamente sob a “influência feminina na formação dos servidores da humanidade” (MENDES, 26 dez. 1881). Uma reforma do ensino serviria para colocar em prática medidas concernentes à instrução pública propriamente dita, aquela que seria recebida em comum. Esta deveria conduzir não só a demonstração dos preceitos centralizados na infância, mas também dos costumes e leis do país (MENDES, 26 dez. 1881).

Concordavam Mendes e Lemos que a família e o Estado teriam funções a cumprir no quesito instrução. Foi unânime a ideia de que o ensino deveria ser público e gratuito. Entretanto, os positivistas citados defendiam que o ensino não deveria ser obrigatório, entendendo que este feria a liberdade dos cidadãos, dos pais e das consciências. Objeções que, segundo Romero ([1883] 2002), seriam tão fúteis, que nem julgava dignas de resposta. Nesse mesmo ano, Rui Barbosa também acreditava que discutir sobre a legalidade da instrução obrigatória seria uma elucubração meramente didática e por isso supérflua (BARBOSA, 1883). Preferiu o autor se deter à defesa do seguinte aspecto:

O que revela mostrar, é que este princípio [obrigatoriedade] está hoje vitorioso, por assim dizer, em toda a superfície do universo civilizado, e que,

segundo a mais irrefragável das induções experimentais, não há possibilidade de instrução popular sem a sanção da coercitividade legal (BARBOSA, 1883, p. 184).

Assim como a temática da obrigatoriedade do ensino primário, discordavam determinados liberais e positivistas ortodoxos da ideia de criação de uma Universidade no Brasil Império. Foi este, aliás, o motivo para os debates educacionais apresentados pelos positivistas Miguel Lemos e Teixeira Mendes, como mostra o tópico a seguir.

3.2 LIBERDADE DE ENSINO E LAICIDADE DA INSTRUÇÃO: DEBATES EM TORNO DAS FACULDADES LIVRES E DA UNIVERSIDADE

Como uma disputa pelos sentidos da educação, ora de maneira mais branda em algumas províncias, ora de maneira mais acentuada em outras, membros de partidos políticos de centro ou da margem reservaram, em seus projetos de nação, espaço para a instrução superior. Entre os membros da geração 1870, destacou-se, em torno da temática, a concepção de faculdades livres e a ideia de universidade, ambas baseadas nos princípios de laicidade e ensino livre.

As Faculdades Livres, como fruto do decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, foram instituições particulares de ensino superior que gozavam de todos os privilégios e garantias que tinham as Faculdades ou Escolas oficiais (BRASIL, 1879). Tal tipo de instituição foi resultado do estabelecimento do ensino superior livre, que, como dispunha o referido decreto, caracterizava-se pela garantia dada às associações particulares para fundar estabelecimentos, ensinar matérias que constituíam o programa de qualquer curso oficial de instrução superior e conferir graus acadêmicos, sem a intervenção do governo (BRASIL, 1879). Como dispunha o Art. 21 do Decreto 7.247/1879,

§ 1º As instituições deste gênero [particulares] que, funcionando regularmente por espaço de 7 anos consecutivos, provarem que pelo menos 40 alunos seus obtiveram o grau acadêmico do curso oficial correspondente, poderá o Governo conceder o título de Faculdade livre com todos os privilégios e garantias de que gozar a Faculdade ou Escola oficial (BRASIL, 1879).

A ideia de liberdade de ensino adotada no Brasil Império consistia no poder de cada um, quem quer que seja, ensinar conforme os sistemas e programas formulados pelo governo. Para Romero ([1884] 1901), este não foi o melhor meio de resolver a questão. A liberdade dada ao pessoal docente, sem habilitação condizente, para fundar escolas, pouco melhoraria o ensino e em nada traria de moderno à instrução. A liberdade de ensino caracterizada pela falta de

formação específica e ainda carente de liberdade de expressão, consciência e espírito, seria ao invés de moderna uma liberdade nociva, pois consagraria à ignorância o direito de ensinar, estragando assim as inteligências (ROMERO, [1884] 1901).

Joaquim Nabuco foi o primeiro membro do Partido Liberal e o segundo político a levantar a voz na Câmara dos Deputados contra a liberdade do ensino superior em todo o Império nos moldes do decreto 7.247/1879. Aquém das esperanças que havia alimentado, vendo entrar para o Ministério um liberal, ao invés de ver representadas as aspirações da “mocidade científica”, o que se efetivou foi a ideia de liberdade de ensino presente em antigos projetos de políticos conservadores (NABUCO, 1879). Os pontos em que Nabuco se achava mais discorde do decreto de autoria de Leôncio de Carvalho, seu colega na Faculdade de Direito de São Paulo, envolviam a inteira liberdade de ensino superior, que significava a frequência não obrigatória, a falta de exigência científica para a fundação das faculdades livres, a conferência de títulos acadêmicos por tais instituições e a permissão de abertura de faculdades católicas.

Assim como Joaquim Nabuco, o deputado Rui Barbosa, enquanto membro da comissão da instrução pública, redigiu em 1882 um parecer e um anteprojeto recusando alguns pontos do decreto 7.247/1879. Como relator da comissão⁵⁷ de instrução pública, o intelectual apresentou, em 1ª sessão na Câmara dos Deputados, o Parecer de nº 64, apontando recusas sobre: a concessão de graus acadêmicos pelas faculdades livres; a garantia de equiparação destas às Faculdades Oficiais em privilégio e garantias; a liberdade de ensinar sob os cânones da religião e a não obrigatoriedade da frequência no ensino superior.

O termo liberdade de ensino pressupunha uma série de pormenores que acabavam por agregar distintos sentidos à ideia de ensino livre. O esforço de intelectuais em torno da temática marcou o contexto das décadas finais do século XIX. O próprio Partido Liberal resguardava em seu programa político a “[...] ampla faculdade aos cidadãos para estabelecerem escolas e propagarem o ensino alargando-se, no entanto, aquele que o Estado oferece presentemente, enquanto a iniciativa individual e de associação não dispense este auxílio” (BRASILIANENSE, 1878, p. 38). Os republicanos, no manifesto do partido, também centralizaram discussões sobre a temática da liberdade no Império sob os auspícios do governo. Eles então concluíram:

A liberdade de consciência nulificada por uma igreja privilegiada; a liberdade econômica suprimida por uma legislação restritiva; a liberdade da imprensa subordinada à jurisdição de funcionários do governo; a liberdade de associação dependente do beneplácito do poder; a liberdade do ensino suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial; a

⁵⁷ Junto com Thomaz do Bom-Fim Espíndola e Ulysses Machado Pereira Viana.

liberdade individual sujeita à prisão preventiva, ao recrutamento, à disciplina da guarda nacional, privada da própria garantia do *habeas-corpus* pela limitação estabelecida, tais são praticamente as condições reais do atual sistema de governo (BRASILIENSE, 1878, p. 69).

A liberdade, como palavra de ordem, fazia com que o ensino livre fosse uma bandeira de luta comum a muitos intelectuais, porém erguida sob diversas e distintas maneiras. Se para os liberais cientificistas, a liberdade foi entendida como um direito da natureza humana, para os liberais positivistas, ela foi concebida como uma necessidade de implantação do espírito moderno (BARROS, 1986). Somaram-se a estes, não só os liberais clássicos, que defendiam a liberdade de consciência como um direito natural, mas também os adeptos das teorias ultramontanas, que viam na liberdade uma lição evangélica (BARROS, 1986). Portanto, se por um lado havia um consenso sobre a necessidade de se implantar uma “liberdade”, por outro pode-se constatar uma pluralidade de formas de conceber tal ideia, que variava de acordo com uma série de interesses particulares e coletivos.

Dentre vários modos de pensar o que se considerou chamar de liberdade, e, portanto, o que conseqüentemente caracterizou a ideia de ensino superior livre, Rui Barbosa e Joaquim Nabuco, nas obras analisadas, foram contrários à ideia de liberdade do ensino como total abstenção do Estado, como previa o decreto de Leôncio de Carvalho. Logo no Art. 1º do seu anteprojeto, Rui Barbosa deixou claro que a ideia de ensino superior livre do decreto de 19 de abril ia “muito longe”, pois estendia às Faculdades Livres o direito de conferir os graus acadêmicos conferidos pelas Faculdades do Estado, sem nenhuma fiscalização da autoridade pública.

Rui Barbosa não foi contra a fundação de estabelecimentos privados de ensino, muito menos a concorrência entre estes e as escolas do Estado. Contudo, o deputado concebia que não se poderia garantir que as instituições privadas – sem fiscalização e ante os vícios da nacionalidade, a frouxidão dos costumes e o deprimido nível de ensino – presariam por garantir a liberdade de pensamento e de ensino, bem como destinariam o máximo de recursos financeiros para a estrutura física, pedagógica e profissional requerida para um ensino científico. O resultado do sistema alvitado pela entrega às Faculdades particulares, sem concurso nenhum da autoridade pública, a regalia de cunhar diplomas não poderia ser diferente: ou se imobilizaria no papel como letra absolutamente morta, ou arriscaria permitir à instrução superior a corrupção de inundar as carreiras liberais brasileiras com tal tipo de titulados (BARBOSA, 1882).

As palavras de Rui Barbosa reforçavam o que Joaquim Nabuco já alertava em 1879: as faculdades livres, nos moldes do decreto de Leôncio de Carvalho, seriam ou um “tremendo fiasco ou um grande perigo” pois estariam sujeitas ora a uma especulação industrial que não daria resultados, ora a uma propaganda do fanatismo dos bispos (NABUCO, 1879). Contudo, apesar das aproximações entre os intelectuais, há que se destacar uma diferença entre os deputados. Rui Barbosa defendeu a associação de particulares para fundação de instituições de ensino superior, resguardada a não conferência de títulos acadêmicos. Joaquim Nabuco, apesar de também repudiar a conferência de graus acadêmicos pelas faculdades livres, não se mostrou a favor da iniciativa privada. Ao interpelar o então Ministro do Império, na sessão de 15 de maio de 1879, Joaquim Nabuco se opôs à criação das faculdades livres, levando em conta tanto a já mencionada permissão de conferências de graus por tais instituições, quanto a autorização de criação de faculdades livres católicas.

Eu desejava concordar com os nobres deputados em que se deveria deixar a liberdade a todas as seitas, mas enquanto a Igreja Católica estiver diante das outras seitas, em uma posição privilegiada; enquanto ela tiver em seu auxílio todos os favores do Estado; enquanto existir o regime da concordata e do monopólio, os nobres deputados hão de permitir-me que eu não queira que [...] a Igreja Católica vá fazer ao próprio Estado, de cuja proteção ela se prevalece, uma concorrência poderosa no terreno verdadeiramente leigo e nacional de ensino superior (NABUCO, 1879, p. 165).

Ao pensar as Faculdades Livres, Joaquim Nabuco levou em consideração os interesses do que chamou de “Igreja do Estado”. A liberdade, como o “grito antigo” da Igreja Católica, foi fruto de interesses ligados à partilha do monopólio do Estado sobre o ensino superior (NABUCO, 1879). Não estava em questão a liberdade do ensino, mas a possibilidade de concorrência, que uma vez estabelecida, abriria espaço para a Igreja Católica suplantar ou desanimar os demais concorrentes particulares. O que se queria, segundo Nabuco (1879), era uma concorrência que pudesse resultar em privilégio no ensino superior privado, pois a Igreja não tinha outra religião senão a política, outra ambição senão o governo.

Sem perder a referência às ações no Ministro Leôncio de Carvalho, Nabuco defendeu que a Igreja Católica não ganharia em nada com a idealizada expansão científica e a liberdade intelectual do século, aspectos que deveriam fazer parte de um ensino livre. “Não havia como conciliar as tendências ultramontanas com as exigências científicas, pois não seria possível repetir falas, como as dos papas, que defendiam a teoria de que o sol girava em torno da terra” (NABUCO, 1879, p. 169). A Igreja não poderia vencer a ciência, que se expandia a passos largos por meio de teorias que incitavam o entendimento de fenômenos naturais e sociais a

partir do pensamento científico, observável, comprovado e não mais teológico ou mesmo metafísico. O fato de não poder frear o desenvolvimento da ciência não anulou os obstáculos que a Igreja poderia lhe colocar.

[...] se a Igreja não pode vencer a ciência, pode fazer-lhe muito mal, pode torná-la por algum tempo a partilha de poucos; pode conservar na ignorância muitas inteligências que o Estado tem obrigação de emancipar. [...] É por isso que, em relação às faculdades livres que o nobre ministro vai criar, eu lhe digo o seguinte: faculdades livres desta ordem, que podem ser constituídas amanhã pelas cinco primeiras pessoas que se reunirem, só tendem a baixar o nível da nossa instrução. No Brasil não há estudos sérios; não há ciência digna desse nome... (NABUCO, 1879, p. 169).

O fato de ser a “Igreja do Estado” atribuía à Igreja Católica ferramentas para manutenção e expansão dos seus dogmas pela sociedade, economia e política. A busca pela permissão de fundar faculdades católicas só aumentava o poder de ressonância da Igreja na instrução nacional e, por conseguinte, nas mentalidades. No ensino superior, por exemplo, havia a presença da cadeira Direito eclesiástico nos cursos da Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife (BRASIL, 1879). De acordo com Nabuco (1879, p. 172), nelas “[...] estuda-se a infalibilidade do papa, discute-se o celibato clerical, a origem dos párocos, mas não se aprende a parte viva do direito canônico”. Por esta razão, insinuava Nabuco, que o decreto de Leôncio de Carvalho dispensava os católicos, na colação de grau, de prestarem exames do direito eclesiástico (BRASIL, 1879). “Não se tratava da lei do Estado, mas do catecismo” (NABUCO, 1879, p. 172).

Que motivo peculiar existe ao Brasil para que não se possa eliminar do curso de direito os cânones da Igreja? (BARBOSA, 1882). Ao questionar-se sobre a presença encravada da Igreja Católica nas instituições do Estado, Rui Barbosa retoma, em 1882, uma ideia que já vinha sendo apresentada: a laicização das instituições do Estado. Ao opor-se à proteção dos cânones da Igreja pelo Estado, ele criticava a responsabilidade do estudo das relações entre a nacionalidade e a Igreja, atribuída à Disciplina direito eclesiástico. O estudo dessas origens, a indicação dos monumentos e até onde vai a ação dessa influência na legislação secular deveriam pertencer às cadeiras de direito civil e de história do direito nacional (BARBOSA, 1882). E completou: “[...] o mais servirá para formar eruditos, para enriquecer o quadro do ensino nos cursos teológicos, eclesiásticos ou históricos” (BARBOSA, 1882, p. 27). A ideia era a de que o Estado, por meio da instrução nacional, deveria assumir a responsabilidade de emancipar as inteligências e não dividir este cargo com a Igreja, considerada como inimiga irreconciliável da expansão científica e da liberdade intelectual no século XIX (NABUCO, 1879).

A ciência como ponto de partida para as ideias em torno da instrução esteve presente nos discursos de todos os intelectuais analisados. Cada sujeito, baseado em experiências vividas e guiado por teorias estrangeiras, indicou a seu modo os empecilhos para a efetivação do que considerou chamar de ensino científico. No caso de Joaquim Nabuco, representaram obstáculos, além das já mencionadas Faculdades Católicas, a possibilidade de fundação de Faculdades Livres por grupos de pessoas sem a exigência de garantias, como titulação científica dos professores e recursos didáticos.

As faculdades livres entre nós não podem dar nenhum resultado quanto ao progresso da ciência, e tanto o nobre ministro do Império desconfiou delas, que não exigiu nenhuma dessas garantias que se exigem em toda a parte, as garantias, por exemplo, de que quem quiser fundar uma escola de medicina, tenha hospitais, laboratórios e anfiteatros. [...] Se o bispo do Pará quiser, pode amanhã fundar uma escola de medicina dentro do seu seminário (NABUCO, 1879, p. 165).

A liberdade de ensino, nos moldes oficiais, teria, para Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, mais um agravante: a frequência ilimitadamente facultativa no ensino superior. De acordo com o decreto 7.247/1879, em seu Art. 20 § 6º, não seriam marcadas faltas aos alunos nem seriam eles chamados a lições e sabatinas (BRASIL, 1879). Os deputados foram incisivos na “obrigatoriedade de uma frequência razoável” (NABUCO, 1879), tendo em vista que nos melhores modelos de instituições acadêmicas, não se havia abandonado à mercê os alunos desidiosos (BARBOSA, 1882).

Certamente, nos cursos onde a lição é puramente teórica, não tem inconvenientes apreciáveis essa indiferença. [...] Mas nos cursos em que o método experimental, a verificação científica, ou as artes de aplicação se traduzem em exercícios regulares nos cursos propriamente práticos, na clínica, exemplifiquemos, nos anfiteatros anatômicos, nos laboratórios de toda a ordem, nas oficinas acadêmicas, na parte especialmente técnica da instrução superior, a equiparação entre o estudante que se fartou exclusivamente nas teorias escritas e o que recebeu laboriosamente a iniciação da ciência estudada nas fontes vivas da observação direta, é arbitrária e funesta. [...] Demais, num país onde não há instituições particulares dessa espécie, a infrequência nas do Estado encerra já em si uma presunção decisiva da incompetência científica, da inaptidão técnica do candidato (BARBOSA, 1882, p. 14).

As Faculdades Livres revelaram-se, nos discursos analisados, essenciais para a difusão e melhoria do ensino superior, desde que tivessem condições reais de concorrência, ofertassem um ensino laico e uma instrução baseada na ciência. Ao lado deste tipo de instituição de ensino superior, destacaram-se os debates em torno da universidade, como mostra o tópico a seguir.

3.2.1 A questão da universidade no final do Império brasileiro

Os debates em torno do ensino superior no Império envolveram projetos⁵⁸ de criação de uma universidade no Brasil. Muitos deles estiveram ligados a interesses de membros dos partidos Conservador e Liberal ou mesmo da ala ultramontana e cientificista do Império. Alguns desses projetos previam, por exemplo, a criação em 1842, da “Universidade Pedro II”. Ela reuniria em um só prédio o ensino de ciências sociais, exatas e da natureza. A proposta ainda considerava a extinção das faculdades imperiais já existentes, uma vez que os cursos aí desenvolvidos seriam reunidos na Universidade (BARROS, 1986). No início da década de 1870, sob os comandos de um gabinete conservador, destacou-se o projeto do Ministro do Império, Paulino de Souza, que previa a criação de uma universidade com regime científico, mas regulada por Deus.

É criada na capital do Império uma universidade, que se comporá de quatro faculdades: de direito, de medicina, de ciências naturais e matemáticas e de teologia. Serão incorporadas nas universidades a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Escola Central (MOACYR, 1937, p. 524).

Dos 11 intelectuais analisados, seis discutiram sobre a temática e, por unanimidade, foram contra projetos de criação de uma universidade na Corte Imperial do Rio de Janeiro ou mesmo em outra província do Império. Contudo, entre os que reprovavam a criação imediata da instituição, havia os que defendiam a importância da universidade, se consideradas sua natureza e finalidade. Aarão Reis esteve entre os personagens da geração 1870 que defenderam a ideia de uma fundação futura da universidade no Brasil. Em seu artigo sobre a instrução superior no Império, publicado no jornal *O Globo*, no Rio de Janeiro, em 1875, Reis considerou:

Como negar as vantagens do ensino universitário e sua imensa utilidade? Como negar que o regime das escolas separadas e existentes em lugares diferentes apenas tem sido usado como um meio de auxiliar o ensino universitário, estendendo o ensino superior às localidades que, não estando em condições de manter uma universidade, não parecem dever ser privadas de uma escola superior? Como não lastimar que países, muito menos adiantados do que o nosso, possuam hoje mais de uma universidade, enquanto o Brasil não goza ainda de tais vantagens? Como contestar que as universidades são, e foram sempre, focos de saber? (REIS, 1875, p. 57-58).

⁵⁸ Ver Barros (1986).

Aarão Reis reconhecia que a universidade seria um importante passo na construção de um país moderno. Todavia, acreditava que sua implantação deveria respeitar um gradual investimento por níveis de instrução pública, em que assim o superior seria não só o último degrau do ensino, mas também o resultado das condições dos degraus anteriores. Para o autor, o Brasil não estava ainda em condições financeiras de fundar uma universidade. Por isso, essa instituição só deveria ser pensada depois que fossem implementados pelas províncias o ensino superior e o profissional (REIS, 1875). Aarão Reis não se apresentava como adversário da ideia de universidade, mas combatia projetos que previam a criação desta instituição na Corte Imperial na década de 1870, como uma tentativa de desenvolver ao máximo os estudos superiores e clássicos antes de convenientemente reformado o ensino primário (REIS, 1875).

Se por um lado Aarão Reis diagnosticou como impasse para a implementação do projeto de universidade no Brasil a falta de recursos, sejam eles financeiros, profissionais, estruturais e até mesmo políticos, por outro liberais como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa consideraram protelar tal iniciativa até que se pudesse garantir a implantação da universidade sob as batutas do progresso e da ciência. Joaquim Nabuco, investido no mandato de deputado pela província de Pernambuco, discursou na Câmara dos Deputados, em 15 de maio de 1879, defendendo a criação de novas e diversas profissões, inclusive na indústria. Para tanto, destacou a necessidade de instrução da mão de obra, não só por meio da educação agrícola, mas também, e principalmente, pela universidade. Ao afirmar que não sabia se esse era o pensamento do Gabinete do liberal Sinimbu, Nabuco defendeu que no século XIX “[...] nenhum ministro deveria proclamar-se inimigo das universidades, nem poderia haver liberal que fosse inimigo da ciência e que a quisesse substituir pela agricultura” (NABUCO, [1879] 2010, p. 158).

Apesar da afeição apresentada nos discursos de Joaquim Nabuco à ideia de universidade, cabe destacar sua secundarização diante de princípios considerados mais pertinentes à instrução superior, como a garantia do ensino científico, a liberdade de ensino e autonomia das escolas. Com Rui Barbosa não foi diferente. Como explicou Barros (1986):

Rui se ocupa agora da reforma do ensino existente e talvez não ache prudente comprometer o seu trabalho ou dificultá-lo, defendendo uma instituição [universidade] por demais discutida e que vinha sendo, exatamente nesse ano, 1882, incansavelmente atacada, seja pelos positivistas, seja por diversos liberais (BARROS, 1986, p. 404).

Antes da construção de prédios universitários, interessava a Rui Barbosa outras condições de caráter mais urgente e atuais à época. Deteve a atenção de Rui Barbosa e Joaquim Nabuco, muito mais que a temática universidade, a questão do ensino livre e a descentralização

do ensino, que não necessariamente precisariam da universidade para existirem. Ambas as ideias estiveram presentes no programa do Partido Liberal, que tinha como “[...] objeto a realidade e desenvolvimento do elemento democrático da constituição e a maior amplitude e garantia das liberdades individuais e políticas” (BRASILIENSE, 1878, p. 37).

Como vem sendo apresentado, as propostas para a instrução nacional no final do século XIX sempre estiveram ligadas a questões políticas, econômicas e administrativas. Portanto, as críticas à descentralização do ensino foram meios/resultados da busca pela autonomia das províncias; do fortalecimento e expansão da iniciativa de particulares e da redução da interferência do Estado na economia e nos processos administrativos, como previa o conceito de descentralização presente no programa do Partido Liberal. A busca pela descentralização administrativa, econômica e intelectual, e, por conseguinte, a do ensino, foi uma resposta às prerrogativas da Lei nº 105 de 12 de maio 1840. Dentre outras limitações de cunho administrativo e judiciário, ficou estabelecido em seu Art. 10 § 2º que as Assembleias provinciais poderiam legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para sua promoção, exceto o que se referia ao ensino superior existente ou mesmo o que poderia ser estabelecido no futuro (BRASIL, 1840).

O poder de legislar e organizar a instrução superior, como privilégio ligado a instituições da Corte Imperial, esquentou as discussões entre políticos, professores e intelectuais. Aarão Reis, em 1875, reconhecia os esforços do Executivo com a instrução nacional, mas alertava que enquanto houvesse centralização do ensino na Corte, a instrução pública não poderia ser reabilitada. Isso porque as “[...] províncias do norte estavam esquecidas, sem instrução superior de qualidade alguma; não havia meios para disseminar a instrução superior e profissional, mas havia quem pensasse em fundar uma universidade na Corte!...” (REIS, 1875, p. 60).

Para além da concentração dos recursos financeiros e escolhas estruturais do ensino superior no município da Corte, Aarão Reis e Rui Barbosa também lançaram críticas a outro aspecto da centralização do ensino: a preservação da inspeção vigilante do Estado sobre as teorias utilizadas, a nomeação de funcionários, a escolha dos métodos de ensino e as formas dos exames. De acordo com estes liberais, o mal da instrução pública no Brasil Império estava no monopólio governamental, em que a liberdade do ensino foi suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial da Corte.

Para liberais como Aarão Reis, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, a universidade poderia ter papel fundamental no processo de descentralização do ensino e diversificação das profissões, caso fosse fundada e implementada levando em conta o ensino científico, a autonomia das escolas e liberdade de ensino. Contudo, estabelecê-la levando em conta

interesses da Coroa, ou seja, “[...] abolindo as academias existentes ou centralizando-as para engrandecer a metrópole à custa das províncias, seria esquecer o futuro, comprometer o país e renegar os princípios liberais” (BARBOSA, 1868, p. 12).

Contra o projeto de criação de uma universidade na Corte Imperial do Rio de Janeiro, e mesmo nas províncias, circularam ideias de positivistas como Luís Pereira Barreto. As críticas em torno da busca da ciência, “sob o bafejo oficial”, levaram o médico e membro do Partido Republicano paulista a fundamentar suas ideias em seis artigos no jornal *A Província de São Paulo*. A oposição de Pereira Barreto (1880) justificou-se pela natureza da instituição que se pretendia criar no Império. A universidade, como uma inovação da Corte, não teria outro papel que não fosse reforçar o espírito de centralização, ou mesmo uma instituição criada apenas pela/para a posteridade do nome do Imperador. A universidade não poderia ser científica, se mantidas as instituições imperiais, o regime político e as tradições econômicas que o caracterizavam. Ao utilizar como exemplo o passado científico da Faculdade de Medicina da Bahia, Pereira Barreto considerou:

[...] sua majestade honrou sempre com suas presentes visitas à escola de medicina; assistiu constantemente aos atos, à colação dos graus; raramente faltou aos concursos. Tudo se passou sempre sob suas vistas, sob a sua mais imediata inspeção. Por outro lado, nos afirma que sua majestade é um sábio e um protetor das letras pátrias. E, não obstante, a faculdade nunca possuiu uma coleção de mineralogia, nem um gabinete de física, nem um laboratório de química, nem um museu de anatomia, nem um anfiteatro de fisiologia, do mesmo modo que nunca teve à sua disposição um edifício próprio, nem uma maternidade, nem uma cadeira prática de cirurgia uterina, de moléstias de olhos, de pele, da laringe, genito-urinárias, etc., etc. A mais completa nudez foi sempre a sua invariável partilha (BARRETO, L. P., 1880, p. 381-382).

Para Pereira Barreto (1880), a ciência não ganharia em nada com a criação de belos edifícios repletos de princípios envelhecidos, desintegrados e por isso nocivos à economia. A fundação da universidade no Brasil seria então impraticável perante a razão moderna e a ciência se levados em consideração os interesses da Coroa, que tendia a reforçar o espírito de centralização econômica, política e intelectual. A Universidade seria neste cenário, segundo Pereira Barreto (1880), uma instituição de caráter “ambíguo e contraditório”. Ela não geraria assim ciência e progresso, condições para um país “de plena positividade”, pois surgiria em

meio a elementos ligados às concepções teológicas⁵⁹ e metafísicas⁶⁰, ou seja, envelhecidos e arcaicos.

A universidade é a anarquia sistematizada, é a desordem no espírito como no coração, é a concentração na trama orgânica da sociedade de todos os resíduos impuros do passado; é o sombrio refúgio dos fantasmas da tradição e o vasto repositório, em que o fermento de todos os conflitos religiosos corrompe as fontes mais puras da vida moderna. Aí ensina a idolatrar o passado e a abominar o presente e o contrário também aí se ensina ao mesmo tempo; aí se ensina que o alvo do homem é a vida de além túmulo, e ao mesmo tempo aí se ensina que não devemos assinar à vida senão um alvo puramente humano; aí se ensina que existe um Deus, que existem muitos, que não existe nenhum; todas as contradições, todos os disparates, aí encontram uma cadeira assalariada, um abrigo seguro a uma retórica certa. É impossível que o simples bom-senso público não se revolte contra a ideia de uma tão singular enormidade (BARRETO, L. P., 1880, p. 400-401).

De acordo com Conceição e Santos (2021), o Brasil que se intentava moderno por meio de projetos de instrução ligados à Coroa, poderia ter na universidade uma oportuna possibilidade de preservar as concepções que garantissem a manutenção da tradição imperial, que muitas vezes não condizia completamente às necessidades da ciência e do progresso vislumbrado pelos ideais positivistas. De acordo com tal filosofia, a reforma educacional se faria por meio da expansão do espírito moderno, abundando assim a difusão do ensino científico em instituições de ensino superior onde permanecesse afastado o espírito teológico e metafísico. “A mocidade não se prepara para viver no mundo de outrora [...]; a indústria e a ciência suprimiram os profetas; a salvação não está mais nas águas do Jordão, mas no trabalho e no saber” (BARRETO, L. P., 1880, p. 395).

As críticas e justificativas de Pereira Barreto iam ao encontro de ideias de outros positivistas. Miguel Lemos, médico e fundador do Apostolado positivista no Brasil, em um artigo publicado em 17 de dezembro de 1881 no jornal *Gazeta de Notícias*, São Paulo, transcreveu um protesto, originalmente publicado na *Revue Occidentale* de Paris em 1º de março de 1881, sobre o programa que asseguraria a prosperidade nacional. Ele assim considerou:

1. Que as **universidades de estudo**, depois de terem sido os focos da liberdade espiritual, quando o catolicismo tornou-se opressor, tornaram-se hoje, por sua

⁵⁹ Caracterizado pela deposição do poder explicativo dos fenômenos em agentes sobrenaturais; personificações de objetos, vários deuses ou um deus único respectivamente (OLIVEIRA, 2010).

⁶⁰ Diferenciando-se do estado teológico apenas por substituir, na produção da explicação dos fenômenos, o concreto pelo abstrato e a imaginação pela argumentação (OLIVEIRA, 2010).

- vez, **instituições decadentes** e um dos maiores **obstáculos** a toda livre tentativa de reorganização espiritual;
2. Que a criação de semelhante instituição em nosso país não corresponde a **nenhuma necessidade real**, mas somente ao patriotismo mal esclarecido de um certo número de cidadãos que arrastam-nos assim a imitar organizações caducas, contra as quais protestam há muito tempo todos os espíritos emancipados do velho mundo;
 3. Que o Brasil possui um **número mais que suficiente de escolas superiores** para satisfazer as necessidades profissionais, e que a fundação de uma universidade só teria como resultado estender e dar maior intensidade às deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos abandonam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas, para só preocupar-se com a aquisição de um diploma qualquer;
 4. Que a criação de semelhante instituição interessa, como se quer fazer acreditar, à **glória do reinado do Sr. Pedro II**, que, pelo contrário, só pode pretender ao reconhecimento da posteridade, dirigindo os destinos da nossa pátria conforme as tendências de nossa época e sacrificando o nosso futuro a satisfação de uma vaidade pueril, indigna da alta responsabilidade de sua função;
 5. Que finalmente, os sacrifícios exigidos para realizar este projeto, serão outros tantos esforços desviados, com grande prejuízo para o povo, da solicitude que deve inspirar a todos, governos e governados, a verdadeira **instrução popular**, aquela que se **dirige a todos** e não somente a um pequeno número de privilegiados. (LEMOS, 17 de dezembro de 1881, grifo nosso).

Miguel Lemos encarregou o engenheiro e propagandista positivista Raimundo Teixeira Mendes de redigir uma série de artigos explicando a sua concepção do que seria a universidade no Brasil. Mendes escreveu oito artigos no jornal *Gazeta de Notícias* de São Paulo, entre os anos de 1881 e 1882, detalhando e expandindo os princípios apresentados anteriormente por Lemos no mesmo jornal. Todos os artigos, intitulados de “Universidade”, representaram a oposição do Centro Positivista de São Paulo à criação de tal instituição no Brasil.

Ao compreender o que foram as universidades no passado e o papel que poderiam representar no século XIX, Mendes (1881), levando em consideração não só experiências estrangeiras, mas sobretudo o contexto político, econômico e social brasileiro, pressupunha que o projeto de universidade no Brasil poderia dar sequência à tradição conservadora de apadrinhamentos e servidão à monarquia. Isso porque

[...] o governo tem chaves do tesouro, tem afilhados a doar com dinheiros públicos, e fora da filhadagem, existe a turba-multa dos pretendentes às sinecuras que dão pingues rendimentos e honras. É quanto basta para levantar-se um vasto edifício; decretar cadeiras; abrir concursos; e nomear professores (MENDES, 22 de jan. 1882).

Os projetos de criação de universidade no Império foram considerados como algo “[...] anacrônico, retrógrado e anárquico, repleto de funestas consequências” (LEMOS, 17 de

dezembro de 1881). À primeira vista, tais críticas remetem a uma instituição que não agregaria desenvolvimento nacional, ou seja, na contramão de experiências frutíferas do período em análise, como a de universidades que funcionavam na Europa e América do Norte. Contudo, há que se recolocar as ideias dos autores no seu ambiente social, neste caso, o Império brasileiro sob as vistas do positivismo. Para eles, da maneira como estava organizado o Império brasileiro – centralização política, economia baseada na exportação de café e açúcar, união entre Estado e Igreja e a escravidão –, a universidade não encontraria espaço para se desenvolver com liberdade. Deste modo, Teixeira Mendes chegou à conclusão de que o projeto de sistematização do ensino pelo governo, universitário ou não universitário, deveria ser condenado.

1º Como estabelecendo privilégios e atacando a liberdade, contrariamente à marcha evolutiva do ocidente, que tende a destruir todos os privilégios e conquistar a liberdade; isto é, como **retrógrado**;

2º Como concorrendo para manter artificialmente teorias que ou já caíram no conceito da opinião pública ou ainda não foram unanimemente aceitas, e portanto, não passaram pela prova social das concepções definitivas. Isto é, como favorecendo a persistência do desequilíbrio social, que resultou da decomposição do dogma católico, e portanto, sendo **anárquico**.

3º Como contrário às indicações do empirismo político esclarecido pelos resultados científicos já incontestados, que conduz as reformas por nós apresentadas;

4º Como contrário aos ensinamentos da história que patenteiam o aniquilamento das concepções teológicas; a insignificância moral e social dos sábios especialistas, nacionais e estrangeiros; o papel passageiro, provisório, secundário e por fim retrógrado das corporações teóricas privilegiadas, em todos os países (MENDES, 22 jan. de 1882, grifo nosso).

Concordavam Miguel Lemos e Teixeira Mendes de que era necessária a reforma do ensino, entretanto se fosse feita nos moldes universitários do governo imperial a grandeza nacional de misérias seria potencializada. Isso porque o ensino superior produzia e tendia a produzir “[...] fatalmente o aumento do parasitismo, a ascensão das mediocridades para altas funções diretivas, a agravação dos vexames e a desmoralização do proletariado” (MENDES, 22 de dezembro de 1881). Considerava-se que os capitais que seriam empregados na possível implantação dos projetos universitários seriam melhores aproveitados caso fossem investidos, por exemplo, na emancipação dos escravos e na educação dos libertos (LEMOS, 17 de dezembro de 1881).

Se a crítica ao ensino superior, tal qual vinha sendo implementado no Império, e a defesa de ciência uniam membros da geração 1870, as posições político-partidárias e teóricas aderidas por eles os distanciavam. Havia aqueles que eram a favor da criação de uma universidade no Brasil a partir de princípios liberais, mas que secundarizavam a discussão em prol da defesa

incisiva e mais urgente de outros aspectos do ensino superior, como a descentralização da instrução superior, a livre concorrência e autonomia de ensino. Por outro lado, havia os que combatiam a implementação de qualquer tipo de projeto que visasse instituir a universidade no Brasil, pois consideravam que a ciência e a liberdade, requisitos de um país moderno, não se desenvolveriam em uma instituição implementada sob o controle do governo imperial e/ou do domínio da Igreja.

A universidade não foi considerada a melhor alternativa para os problemas da instrução no Brasil, visto que poderia se tornar um espaço de centralização administrativa, restrição ao ensino livre, bem como uma instituição que perpetuaria privilégios a uma determinada parcela da população. Some-se a isso a alegada inviabilidade financeira, profissional e intelectual do Império brasileiro nas décadas de 1870 e 1880.

3.3 ENSINO PROFISSIONAL: DEBATES EM TORNO DA AGRICULTURA E DA INDÚSTRIA

No cenário educacional do último quartel do século XIX, o ensino profissional passava a ser condição indispensável para o progresso do país, ante outras nações. Entretanto, de acordo com Reis (1875), ao escrever no jornal *O Globo* do Rio de Janeiro, apenas a Escola da Marinha e Militar, Escola de Bellas Artes, a Escola Normal e o Instituto Comercial recebiam a definição de escolas profissionais. Para este engenheiro, o número reduzido e pouco diversificado de escolas profissionais, não só no município da Corte, mas também nas províncias do Império, significaria uma carência de profissionais para as artes mecânicas, o comércio, a indústria e a engenharia.

Dentre o que se considerou pouco investimento para o ensino profissional, destaca-se na década de 1870 a instituição do bacharelado em letras do Colégio Pedro II, na Corte e a criação de 13 escolas normais, bem como com criação de escolas técnicas superiores que abria carreiras práticas para grupos sociais não pertencentes ao estamento senhorial (ALONSO, 2000). Esta última foi marcada pela reorganização da Escola Central, realizada no gabinete de Rio Branco. A partir de 1874, por meio do decreto 5.600 de 25 de abril de 1874, houve a separação definitiva da Escola Central, que deixou de ser meramente um estabelecimento militar, para se tornar uma “Escola Polytechnica” no Rio de Janeiro. Neste espaço, foram ofertados seis cursos: o de ciências físicas e naturais; ciências físicas e matemáticas; engenheiros geógrafos; engenharia civil; de minas; e artes e manufaturas (BRASIL, 1874). Aarão Reis, engenheiro geógrafo, formado em 1872 pela Escola Central, reconhecia que até a

criação da Escola Politécnica, a engenharia tinha uma organização absurda e incompreensível, tanto científica quanto administrativamente.

Para escola profissional eram demasiados e inúteis certos desenvolvimentos teóricos e as honras literárias e científicas que conferia; e para escola superior eram sem significação os estudos profissionais estabelecidos em seu plano de ensino; e, como se não bastara tão absurda organização, estava confiada ao Ministério da Guerra e era dirigida por um oficial superior do exército. [...] Pelo novo regulamento, essa escola tornou-se uma reunião de escolas superiores e escolas profissionais; e apesar de dividida em diversos cursos independentes, parece-nos que seria mais conveniente separar essas escolas uma das outras [...] (REIS, 1875, p. 39-40).

Apesar de reconhecer avanços em relação ao ensino profissional com a criação da Escola Politécnica, Aarão Reis (1875) acreditava que a simples divisão de cursos independentes não seria suficiente. Defendia a criação de uma faculdade de ciências físicas e outra de ciências matemáticas, deixando os outros cursos para constituírem a escola politécnica de engenharia.

A ideia de agrupar apenas os cursos de engenharia se perpetuou na década de 1880. Teixeira Mendes (1882), ao tratar de uma reorganização do ensino, propôs reduzir a Escola Politécnica a formar apenas engenheiros. Já Rui Barbosa, em 1883, propôs que a Escola Politécnica funcionasse concedendo títulos de bacharel em ciências físicas e matemáticas, engenheiros construtores e telegrafistas e engenheiros geógrafos. O curso de engenharia civil ficaria a cargo de uma Escola de Engenharia Civil, que deveria ser fundada sob a autoridade do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras públicas e teria duração de três anos. Excluir-se-ia o curso de minas da Escola Politécnica, nos moldes da reforma de 1874. Este, com duração de três anos, passaria a ser ofertado na Escola de Minas, em Ouro Preto, que seria elevada a Escola Nacional de Minas (PROJETO..., 1883).

Se comparadas as propostas para a Escola Politécnica do gabinete de Rio Branco e a de Rui Barbosa, podemos perceber que a segunda, além de separar ainda mais os cursos, diminuiria o tempo de formação de cinco anos para três ou quatro. Assim, à medida que seriam separados os cursos, novos prédios seriam criados, o que necessariamente comportaria mais alunos. O aumento do alunado, somado ao menor tempo de formação, aumentaria significativamente a mão de obra necessária para as novas demandas da época: a modernização da sociedade brasileira, que incluía a passagem da economia fundamentalmente rural para iniciar um processo de industrialização e urbanização.

A temática do ensino profissional discutida pelos intelectuais analisados esteve atrelada à expansão industrial no Brasil e à modernização da agricultura. A partir da decadência do

agrarismo cafeicultor e a falência de bancos como o Nacional e o Mauá (HOLANDA, 2004), firmou-se no Brasil, a partir da década de 1870, um frágil embrião de indústria que, em nome do nacionalismo e de pressões externas, reagiria e procuraria impor-se por meio de uma política protecionista. “Caracterizou-se essa fase do movimento industrialista pelo conagraçamento da indústria existente, que pela primeira vez no país se vai unir para tentar defender seus interesses e impor seus objetivos” (HOLANDA, 2004, p. 50).

Além da indústria, a agricultura tinha assumido lugar de destaque nos projetos de nações que tinham a instrução profissional como uma das vias para o progresso. Em países cultos e laboriosos, como a Prússia, Inglaterra, França, Holanda e Grã-Bretanha, a agricultura tinha ocupado o primeiro lugar das atividades. O jornal *O Industrial*, em 1883, alertava que os motores solares, o ensino agrícola, a indústria de algodão e a divisão social do trabalho compunham o caminho a ser seguido para um progresso econômico (BARRETO, R., 2016).

Para a modernização de setores agrícolas e industriais precisava-se, dentre outros investimentos, de mão de obra especializada. Contudo, no Brasil oitocentista, excluindo-se um pequeno grupo de profissionais saídos da classe latifundiária, restava uma ampla massa analfabeta, ligada a trabalhos manuais, estes bem de acordo com a estrutura social e econômica vigente: “[...] exploração agrícola muito atrasada, quase primitivas as condições de vida no campo, onde o trabalho rural era relegado aos escravos e às camadas menos favorecidas da população” (HOLANDA, 2004, p. 430). Eis um dos cerne das críticas de membros da geração 1870:

É vergonha para um país que se diz essencialmente agrícola, deixar a sua lavoura entregue aos azares da ignorância rotineira. Nem uma escola de agricultura possuímos e os nossos lavradores, em geral, vegetam na mais crassa ignorância dos melhoramentos introduzidos nos processos agrícolas e dos princípios que regulam as diversas operações necessárias para a criação e desenvolvimento dos diferentes produtos agrícolas (REIS, 1875, p. 54-55).

Foi neste sentido que Rui Barbosa, em seu projeto de Reforma para o ensino secundário e superior, pensou na necessidade de um Instituto Nacional Agrônômico, destinado a dar aos alunos que frequentarem as suas aulas o curso superior de agricultura (PROJETO... 1882). Para o deputado,

Não se trata de uma escola propriamente prática, destinada a formar administradores de trabalhos agrícolas. Essa instituição tocaria particularmente ao ministério da agricultura. O novo ensino é criado para as classes que possuem a riqueza rural, e das quais depende, portanto, a direção da lavoura no país (BARBOSA, 1882, p. 138).

A intenção de Rui Barbosa, assim como a de Aarão Reis, foi a de extirpar a ignorância dos proprietários das fazendas. Isso porque, por mais que tivessem os profissionais práticos, como os melhores engenheiros agrícolas, se os proprietários não estivessem preparados para compreender as indicações propostas por este tipo de profissional ilustrado, baldado seria tudo e novamente as práticas agrícolas seriam entregues à rotina (BARBOSA, 1882).

A defesa da educação agrícola também esteve presente na sessão de 15 de abril de 1879. Joaquim Nabuco, ao fazer uma interpelação sobre a Instrução pública, ressaltou que a instrução agrícola vinha sendo defendida por membros ligados à Corte, que chegavam a ser “inimigos das universidades” e afeitos à educação agrícola (NABUCO, 1879). Joaquim Nabuco esteve a favor da necessidade de instrução agrícola, com vistas ao progresso do país e liberdade da ciência, mas defendia que só este tipo de instrução não seria suficiente, pondo-se contrário às propostas direcionadas a tal ensino nos moldes do presidente do Conselho:

A educação agrícola [...] pode ser a melhor, mas com a condição de não ser a única: se há uma aspiração legítima em um país novo, é ver destruída a uniformidade da vida, é ver novas profissões, novas indústrias repartirem entre si as diversas vocações da atividade do homem... Essa divergência entre as profissões é a condição essencial do progresso e, todavia, senhores, S.Exa. quer que todos sejamos agricultores e se fosse possível redigiria uma lei espartana nestes termos: ‘todos os brasileiros serão agricultores’. O nobre presidente do Conselho tem em vista um fato social da maior importância: S.Exa. não quer universidades porque elas só serviriam para criar empregados públicos, ou, como S.Exa. disse, bacharéis que andam mendigando empregos; mas aí está o erro de S.Exa.: não são as universidades que desenvolvem a empregomania. Em um país há lugar para tudo: há lugar para a escola agrícola e lugar para a universidade. Não sei se é esse o pensamento do Gabinete, mas em todo caso, e no século atual, nenhum ministro deve proclamar-se inimigo das universidades, nem pode haver liberal que seja inimigo da ciência e que a queira substituir pela agricultura (NABUCO, 1879, p. 157-158).

Ao invés da uniformização das profissões, defendia-se uma instrução superior e profissional que desse conta de todas as riquezas naturais e necessidades econômicas e políticas modernas. Destacou-se assim a demanda por arquitetos, engenheiros, negociantes, fabricantes, professores, marinheiros, militares, etc. (REIS, 1875). O destaque para a agricultura era essencial, afinal grande era o número de lavradores que não tinham instrução necessária para aproveitar os recursos naturais dispostos. Contudo, não faria sentido apenas investir na agricultura se, por exemplo, não houvesse formação para o comércio, espaço em que as vantagens da lavoura poderiam ser auferidas. Nestes moldes, a mudança nos padrões de

trabalho deveria começar pela ampliação do número e diversidade de instituições profissionalizantes e locais de trabalho para exercê-las.

De iniciativa do governo central sobre o ensino profissional, destacou-se o decreto nº 7.247/1879. No seu Artigo 8, inciso 9º, ficou prevista a criação de escolas profissionais, destinadas à instrução técnica industrial, e escolas especiais, que ofertariam as artes e ofícios. Tais princípios revelam como, no final da década de 1870, a profissionalização da mão de obra estava sendo direcionada. A possibilidade de criar na Corte e nas províncias os estudos profissionais, para além dos superiores, revela um contexto econômico e social que se tinha ou se pretendia criar não só por membros da geração 1870, mas também por parte de esferas ligadas à Corte.

Direcionar um ato normativo que viesse a beneficiar a indústria é um indício de que no cenário formado a partir da década de 1850 e, sobretudo, com as ideias modernizadoras povoando gabinetes ministeriais, acirrar-se-ia entre os dirigentes brasileiros um dilema: promover uma ampliação da profissionalização, atendendo a uma necessidade da indústria nacional, e ao mesmo tempo contemplar os interesses da lavoura. O fato do decreto nº 7.247/1879 ter sido elaborado por um liberal e aprovado no gabinete liderado pelo Partido Liberal faz vislumbrar interesses para com a indústria. Contudo, apesar da investida legislativa, arrastou-se até a década seguinte, de acordo com Romero ([1884] 1901), uma instrução “barata, avariada e enfeitada com palavras bonitas”. Para o autor, a situação de atraso do ensino, inclusive o profissional, esteve atrelada à intempestividade que marcava as reformas e reorganizações da instrução pública, quase sempre fruto de capricho de ministro sem critérios (ROMERO, [1884] 1901). Outro fator decisivo para o atraso do ensino, nas palavras de Romero, seria a perda do cunho nacional do ensino e a ausência de uma elevação filosófica e intelectual do alunado.

As questões mais sérias hoje, em assunto pedagógico, são as que se referem ao espírito mesmo do ensino, onde se debatem a velha e nova intuição do mundo e da sociedade. Homens precipitados, sem capacidade filosófica e doutrinária, cabeças superficiais, desorientadas pelo espetáculo vistos do industrialismo hodierno, entenderam de tal ser, em definitiva, o espírito dos modernos tempos e sonharam introduzir esse materialismo, essa americanização, até na esfera do ensino... (ROMERO, [1884] 1901, p. 152-153).

Vale destacar que Romero foi a favor do ensino “profissional ou técnico”, afinal considerava necessária a formação de cultores da agricultura, do comércio e das indústrias. Porém, junto a tal investida, julgava necessários outros elementos como o espírito idealístico

da instrução, seu caráter nacional, competência do Estado para a consecução de um e outro desiderato, organização do ensino secundário, a questão da fiscalização e dos exames (ROMERO, [1884] 1901).

Ainda sobre a instrução profissional apresentada no Decreto nº 7.247/1879, merece destaque a criação ou provimento das escolas especiais e de aprendizado “para o ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado” (BRASIL, 1879). Não foi explicado no decreto o que seriam, em termos de espaço, conteúdo ou mesmo nível de ensino, as escolas especiais. Como alertava Reis em meados da década de 1870, o que se tinha no Rio de Janeiro era:

Externato de Marinha, o Liceu de Artes e Ofícios e a Escola Industrial. O primeiro, porém, resente-se de todos os defeitos que apontamos acima, quando esboçamos o estado atual do ensino secundário entre nós; e os segundos, que são das mais brilhantes manifestações do poder da iniciativa particular em matéria de instrução, ainda não estão em condições de bem satisfazer às exigências do ensino, tal como deve ser, e nem se poderão colocar em tais condições, enquanto a reforma da instrução pública não se apresentar completa e radical, pronunciando bem a frisando a distinção que apontamos (REIS, 1875, p. 25).

Destaca-se, no Decreto nº 7.247/1879, o ensino de artes e ofícios. A gênese deste tipo de ensino esteve na transição do trabalho escravo para o livre. As belas-artes serviram de base para a manufatura. O Liceu de Artes e Ofícios, fundado no Rio de Janeiro em meados do século XIX, teve a “[...] função de formar artesões e operários com lições noturnas, o desenho geométrico, industrial, artístico e arquitetônico, os princípios das ciências aplicadas, e as artes livres” (SILVA, 1957, p. 22). A criação de mais escolas como essa, no final da década de 1870, poderia significar, na ótica do gabinete liberal, o desenvolvimento da indústria.

No jornal *O Industrial*, consagrado aos interesses das “indústrias e artes, máxime da agricultura do país”, Tobias Barreto expôs ideias sobre o ensino profissional. Para ele, este ramo do ensino “[...] faria um grande bem às forças de trabalho, pois proporcionaria um meio de estar sempre em dia com os últimos progressos da ciência e da técnica, nos domínios superiores da atividade industrial” (BARRETO, T., [15 jan. 1883] 1991, p. 186). A instrução seria uma forma de dar autonomia e liberdade ao homem, por meio de sua ascensão intelectual e econômica. A concepção de educação, nestes moldes, contemplava o papel do Estado e da iniciativa privada.

Mesmo crente nas vantagens do *help yourself*, em que os homens seriam educados e habituados a cuidar de si, não nega a necessidade de que o Estado, e só ele, poderia garantir a união política, o interesse pelo belo e o cultivo da arte, necessidades de causa pública

(BARRETO, T., [15 jan. 1883] 1991). Caberia, então, ao Estado responsabilizar-se pelo fecundo cultivo da arte. Ao pensar nas profissões e conceber uma necessidade de investimentos públicos na arte, percebe-se que o papel da educação nos debates de Tobias Barreto fincava raízes no ramo da cultura. Tobias foi católico, depois adepto à filosofia eclética de Victor Cousin, depois positivista, e cientificista. Logo em seguida foi monista, seguindo a linha de Haeckel, depois Schopenhauer e Kant, tratando de vários temas a partir da filosofia, culminando no que Silvio Romero intitulou como culturalismo filosófico (BARRETO, R., 2016). Foi neste sentido que podemos entender o serviço que as artes prestavam à indústria nas obras de Tobias Barreto.

[...] Ora, a arte presta à indústria artística exatamente o mesmo serviço que a teoria aos conhecimentos técnicos. A arte não é somente uma indústria; é a escala superior de uma porção de indústrias que ela anima com o seu hálito e que morrem sem o seu calor. Não falamos daquelas profissões artísticas que se dedicam à imitação ou à exposição de obras originais, mas das artes industriais propriamente ditas. Os belos produtos da marcenaria, da vidraçaria, da cerâmica, da fundição, da tecelagem, em uma palavra, de todos os misteres que pertencem à arte decorativa, só prosperam sob a condição de que a grande arte tenha vida, cresça, progrida e lhes comunique o seu fogo e o seu calor. Em parte, nenhuma indústria do belo, a mais elevada e a mais frutífera de todas as indústrias, pode chegar a um feliz desenvolvimento, se ela não é inspirada e dirigida pela arte (BARRETO, T., [15 jan.1883] 1991, p. 188).

A denominada “educação dos artistas” e a preocupação com a indústria remetiam à ideia de fazer com que o industrial entendesse o que estava desenvolvendo e que deveria, portanto, atender à realidade e necessidade do Brasil. Para o florescimento de qualquer arte, não bastaria o tempo, o lugar, as circunstâncias, mas o verdadeiro entusiasmo artístico nasce da consciência de trabalhar para todos. “Sem íntima relação com o espírito popular, nenhum artista é capaz de produzir e a arte mesma não existe” (BARRETO, T., [15 jan.1883] 1991, p. 189). Tal caráter humanístico e social da arte estendia-se nas obras de Tobias Barreto aos domínios da indústria. É a liberdade de criar, pensar e refletir que daria aos produtos da marcenaria, da vidraçaria, da cerâmica, da fundição, da tecelagem, dentre outras artes, um sentido artístico singular e personalíssimo, com uma impressão mais agradável, em contraposição ao simples fato de exercer uma arte mecânica. Essa importância dava-se ao caráter intrínseco das artes com a sociedade, pois era esta que iria gerar a necessidade da existência daquela.

A conformação artística da vida é por isso não só um direito, mas também um dever do espírito culto, que procura, segundo o modelo da natureza, abrandar os rigores da necessidade por meio de formas atraentes e animar o duro escopo da vida pelos encantos da beleza. Um belo móvel, uma bela ânfora, por

exemplo, nobilita, se assim podemos dizer, a necessidade a que ela satisfaz e desse modo eleva a prosaica precisão comum à altura de um livre e delicioso brinquedo, no que consiste, em última análise, como já houve quem o dissesse, o fundo essencial de todas as artes (BARRETO, T., [15. Fev. 1883] 1991, p. 190).

Caberia então ao Estado dar uma “sólida educação de artistas”. O ofício era terreno para arte, apontava Tobias Barreto, pois em um simples quebrador de pedras poderia se erguer o espírito de invenção. Para tanto, não bastava o discípulo aprender o ofício na casa do mestre, concebendo e colocando em prática sua técnica. O progresso do tempo exigia que a cultura técnica do artista se associasse à cultura científica, em que o ensino fosse comum, de vantagens para muitos e até mesmo para todos.

Por meio da ciência se estabelece e explica muita coisa de que o artista necessita. O plástico precisa de conhecimentos anatômicos, o arquiteto de matemáticos, e o pintor deve ser familiarizado com os princípios da óptica. Isto, porém não se pode dar de indivíduo a indivíduo; faz-se mister um ensino comum, de vantagem para muitos, se não mesmo de vantagem para todos. E posto que a velha relação entre mestre e discípulo tivesse alguma coisa de patriarcalmente íntimo e respeitável, contudo, é certo que nem todo artista é talhado para mestre, e um grande número de habilidades técnicas é de tal natureza que só podem ser adquiridas em uma escola (BARRETO, T., [15 abr. 1883] 1991, p. 190).

Na visão de Tobias Barreto, o Estado deveria ter uma responsabilidade, mesmo que mínima, com a indústria artística, sobretudo com os liceus de artes e ofícios. Isso não significaria total responsabilidade, mas uma garantia de que a arte aparecesse sob forma de uma atividade prática, na categoria trabalho. Para isso, seria mister a abertura de caminhos ao desenvolvimento da industrialização das flores, por exemplo.

A instrução puramente prática poderia então associar-se à história natural e à botânica, por meio de cursos ou de preleções públicas, onde não se tratasse senão de flores e dos proventos de seu cultivo. A isto poderia ainda reunir-se o estudo das sementes, por meio de coleções delas e experimentos de plantio; e deste modo o interesse pelo trabalho cresceria na proporção em que se manifestassem os seus ótimos resultados (BARRETO, T., [15. abr. 1883] 1991, p. 196).

Ao intitular um artigo do jornal *O Industrial* como “As flores perante a indústria”, Tobias Barreto chamou atenção para um verdadeiro ponto de vista da década de 1880, a profissionalização. As flores, um elemento poético, passaria a ser um elemento científico, em outras palavras o trabalho vocacional passaria a produzir algo mais notável perante a economia

do país. Para tanto, os elementos fundamentais desse novo gênero da indústria seriam dados pela formação profissional, inclusive da mulher.

É lastimável que assim seja, mas é verdade: há uma coisa melhor do que aspirar inutilmente uma bela flor, ou vê-la inutilmente murchar nos cabelos de uma mulher – é vendê-la por bom preço. Quem a compra? O perfumista, ou outro qualquer que saiba pôr a parte aromática medicinal, a parte decorativa, e até mesmo a parte simbólica das plantas e das flores a serviço da indústria (BARRETO, T., [15. mai. 1883] 1991, p. 197).

A industrialização das flores proporcionaria um desenvolvimento no comércio. Uma fábrica de perfumaria em Nizza, exemplificou Tobias Barreto ([1883] 1991), empregava sozinha 12.000 libras de violetas, 140.000 libras de flores de laranja, 20.000 de flores de acácia, 32.000 de jasmims, 140.000 de folhas de rosa, 8.000 de angélicas, e mais uma imensa quantidade de ervas aromáticas. Os dados estatísticos utilizados pelo autor seriam suficientes para mostrar que, para além de um entretenimento, o cultivo das flores poderia ser uma fonte de renda, caso fosse entendido e tratado como um trabalho. “O que importa é fazer compreender que as flores, por si só, podem constituir uma boa indústria [...]” (BARRETO, T., [15. jun. 1883] 1991, p. 200). E isso se faria por meio da instrução profissional que requeria atenção financeira do Estado e uma atenção cultural das famílias. Faltava ensino e mesmo quando este havia, faltava o senso da natureza. As meninas não querem nem podem ter interesse pela botânica. “O medo de tonar a cútis trigueira e as mãos menos macias do que convém é muito grande para que se possa empreender um trabalho cujo verdadeiro fim se desconhece” (BARRETO, T., [15. mai. 1883] 1991, p. 199).

Para a questão da profissionalização e conseqüentemente a emancipação da mulher, Tobias Barreto ofereceu três pontos de vista distintos: o ponto de vista político, o civil e o social. Quanto ao primeiro, a emancipação política da mulher, não achava ela precisa naquele contexto. Do ponto de vista civil, julgava necessário libertá-la dos velhos prejuízos, legalmente consagrados, sobretudo na família, onde ainda prevalecia o princípio bíblico da sujeição feminina, o que incluía o poder absoluto do homem sobre ela. “Ela não tem, como deverá ter, um direito igual ao do marido, por exemplo, na educação dos filhos; curva-se, como escrava, à soberana vontade marital” (BARRETO, T., 1879, p. 182). Por fim, ainda pensando em um modo mais adequado à civilização, ele escreveu entendeu a emancipação social feminina como:

Aí é que está compreendida a emancipação científica e literária da mulher, emancipação que consiste em abrir ao seu espírito os mesmos caminhos que se abrem ao espírito do homem; e a este lado é que se prende o nosso assunto.

Se, pois, não se trata de fazer uma concessão de tal natureza, que venhamos daqui a anos ter uma deputada ou aspirante à presidência da república; se não se trata mesmo de conceder à mulher esta ou aquela liberdade no domínio do direito civil propriamente dito; se é, unicamente, um passo dado para a emancipação social, no sentido em que falei; se é este o primeiro exemplo que vamos dar, a primeira porta que vamos abrir, um incentivo que vamos criar para o belo sexo em geral; por que não fazer essa concessão quando ela é tão pequena, quando é um favor tão simples, que quase nada custa à província? (BARRETO, T., 1879, p. 183).

Tobias Barreto reconhecia que o homem tinha maior desenvolvimento de suas qualidades, se comparado à mulher. Contudo, a causa dessa condição era a educação incompleta, a cultura escassa da mulher, que vivia educada exclusivamente para a vida íntima e para a vida da família (BARRETO, T., 1879). Por isso elaborou um projeto de Lei com vistas à fundação de uma Escola Superior Feminina. Sua proposta de instituição educativa (Paternogógio) “[...] baseou-se nos autores Friedrich Adolf Wilhelm Diesterrweg, Friedrich Froebel e Johann Heinrich Pestalozzi para quem, de uma maneira geral, a educação deveria primar pela autonomia e atender a todos indistintamente (BARRETO, R., 2019, p. 46).

É de esperar, e eu espero da assembleia, que comece desta vez a abrir a porta da ciência ao belo sexo de Pernambuco, que muito necessita de instrução; e talvez seja esta mesma a mais urgente necessidade da província. Todo homem tem sua mania; e é infeliz aquele que não a tem; a minha mania, senhores é penar que grande parte, se não a maior parte dos nossos males, vem exatamente da falta de cultura intelectual do sexo feminino (BARRETO, T., 1879, p. 189).

Esta concepção de emancipação feminina diferia-se de ideias de positivistas ortodoxos como Miguel Lemos e Teixeira Mendes, que ao proporem uma reforma da instrução, defendiam:

O afastamento da mulher da vida prática, para assegurar o seu inteiro devotamento à educação. [...] Elevação do nível intelectual feminino ao que o homem tiver de atingir geralmente, para que a desarmonia das opiniões não seja de discórdia na família e para assegurar o ascendente moral feminino. A nenhuma mulher pode escapar hoje que a inferioridade intelectual relativamente aos maridos e filhos, constitui um dos elementos mais fortes de que era na veneração que lhe é devida. (MENDES, 26 dez. 1881).

Teixeira Mendes foi claro ao defender uma necessidade de emancipação moral e intelectual da mulher. Contudo, não caberia a ela uma vida prática, ou seja, de trabalho fora do lar. Sua ascensão espiritual era necessária para dirigir bem seus filhos e o casamento, bases de uma sociedade positiva, na visão dos positivistas ortodoxos citados nesta tese. Contrário a tal

ideias, Aarão Reis em 1875 defendeu que não havia profissão mais própria para a natureza e sentimentos da mulher do que o magistério. Se este fosse elevado ao nível de sacerdócio escolar, se a mulher professora recebesse vencimentos que satisfizessem as necessidades da posição social que deveria ocupar, se o magistério fosse considerado e respeitado, elevado na opinião popular, “pode estar certo de que não faltarão senhoras que, por dedicação e entusiasmo sincero abracem a sublime missão de preparar cidadãos, formando-lhes o coração e educando-lhes a inteligência” (REIS, 1875, p. 16).

A temática ensino profissional, nas obras analisadas, deteve-se à formação e modernização da mão de obra, com destaque para as profissões liberais e, de maneira mais latente, a agricultura e a indústria. O ponto nodal dos discursos foi a profissionalização ligada à elevação intelectual da população, que deveria desenvolver trabalhos mais racionais, criativos e condizentes às necessidades de um país que se intentava moderno.

De modo geral, todos os discursos dos membros da geração 1870 sobre a não obrigatoriedade da instrução, o ensino religioso, o caráter do ensino secundário e profissional e a liberdade de ensino superior, foram críticas ao que se denominou ensino oficial. Elas foram construídas a partir de interlocuções com problemas nacionais observados pelos autores e pensadas a partir de teorias e modelos de ensino estrangeiros.

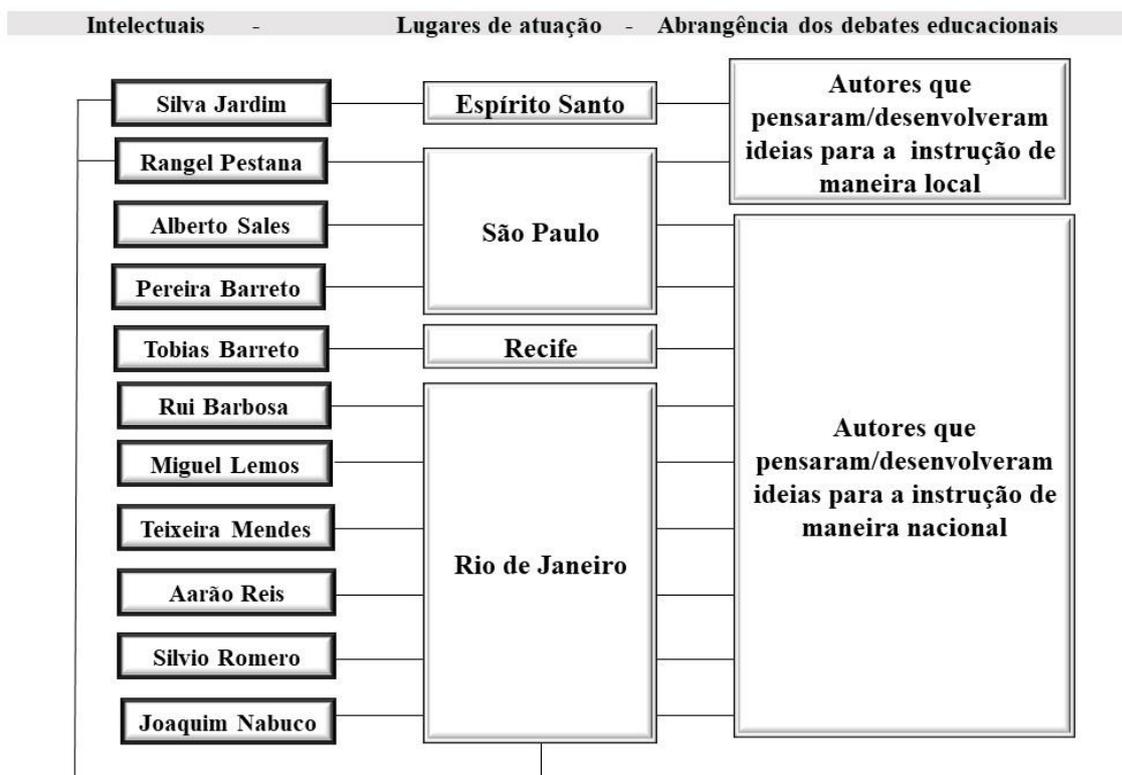
4 DISPUTAS PELOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE INSTRUÇÃO MODERNA NOS ESCRITOS DA GERAÇÃO 1870

Esta seção teve como objetivo interpretar como se configuraram ideias de instrução moderna entre membros da geração 1870. Neste sentido, foram destacados aspectos que caracterizaram o que se denominou como instrução moderna, as relações entre os lugares de fala, formas de expressão, locais de atuação e perspectivas de seus autores, bem como os pontos de convergência e distanciamento das propostas.

4.1 PANORAMA DA TEMÁTICA INSTRUÇÃO NOS DISCURSOS DA GERAÇÃO 1870

A temática da instrução nacional ganhou destaque no final do século XIX pela função que lhe foi destinada: dotar o Brasil de condições que pudessem inseri-lo no mundo moderno. Foi pensando no desenvolvimento agrícola e industrial do país, na formação de cidadãos aptos para o mercado de trabalho decorrente desse desenvolvimento, na laicização do estado e na mudança de sistema de governo, que membros da geração 1870 pensaram o que deveria ser modificado em termos de ensino.

Contrários a diversos aspectos do considerado ensino oficial, tais personagens pensaram, propuseram, defenderam e/ou desenvolveram de diferentes maneiras e em distintos lugares de atuação o que consideravam ser as melhores e mais modernas ideias para a instrução. Como revela a figura a seguir, em diferentes lugares, os 11 intelectuais pensaram, ora de forma mais abrangente, ora de forma mais local, as questões educacionais.

Figura 4 – Locais de fala e caráter das propostas

Fonte: Elaborado pela autora.

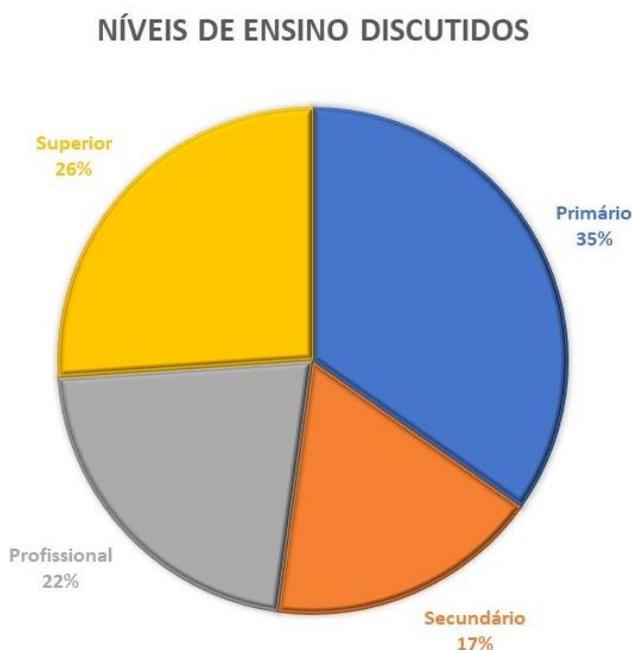
O município da Corte foi palco da maior parte das propostas analisadas. Todos os autores que a partir do Rio de Janeiro pensaram a instrução, escreveram ideias com caráter mais nacional. Por tal amplitude, considerou-se os discursos que apresentaram questões que iam para além de especificidades relativas a determinadas instituições escolares, da cultura de escolas e de aspectos legais e burocráticos referentes a uma província em particular. Neste sentido, dizem respeito a ideias de âmbito nacional as discussões que, de certo modo, extrapolavam os limites legais de competência das províncias e do governo central. Foi o caso de intelectuais que ocuparam cargos na Assembleia Geral, os que pensaram a temática do ensino superior e os que buscaram divulgar nas suas obras a relação entre instrução e a teoria positivista. Os debates de abrangência mais ampla contemplaram métodos de ensino, formação de professores, laicidade e ensino livre, expansão do número de escolas, descentralização e autonomia do ensino, obrigatoriedade da instrução primária e da frequência escolar e a questão da universidade.

Ao considerar que Rangel Pestana e Silva Jardim desenvolveram ideias sobre a instrução a partir de um âmbito local, foi levado em consideração o tipo de suas produções. Ambos pensaram, apresentaram e em alguns casos até desenvolveram propostas direcionadas às províncias onde atuavam. Os dois intelectuais, para além de outras ações, idealizaram a

criação de instituições de ensino, fazendo com que seus discursos contemplassem os objetivos ou resultados de tal empreitada. Foram, portanto, ideias que apesar de remeterem a princípios que poderiam ser expandidos a nível nacional, direcionaram seus discursos educacionais às experiências vivenciadas e/ou a uma proposta a ser aplicada na província onde atuavam como deputados provinciais, redatores de jornais, professores ou, no caso de específico de Silva Jardim, autor de relatório da instrução pública da província do Espírito Santo.

De modo geral, todos os 11 intelectuais analisados defenderam ideias de instrução, a partir de um âmbito local ou nacional, baseados principalmente nos princípios da laicidade, cientificidade e da liberdade de ensino, voltados para diferentes níveis da instrução pública e privada, como apresenta a figura a seguir.

Figura 5 – Níveis de ensino discutidos



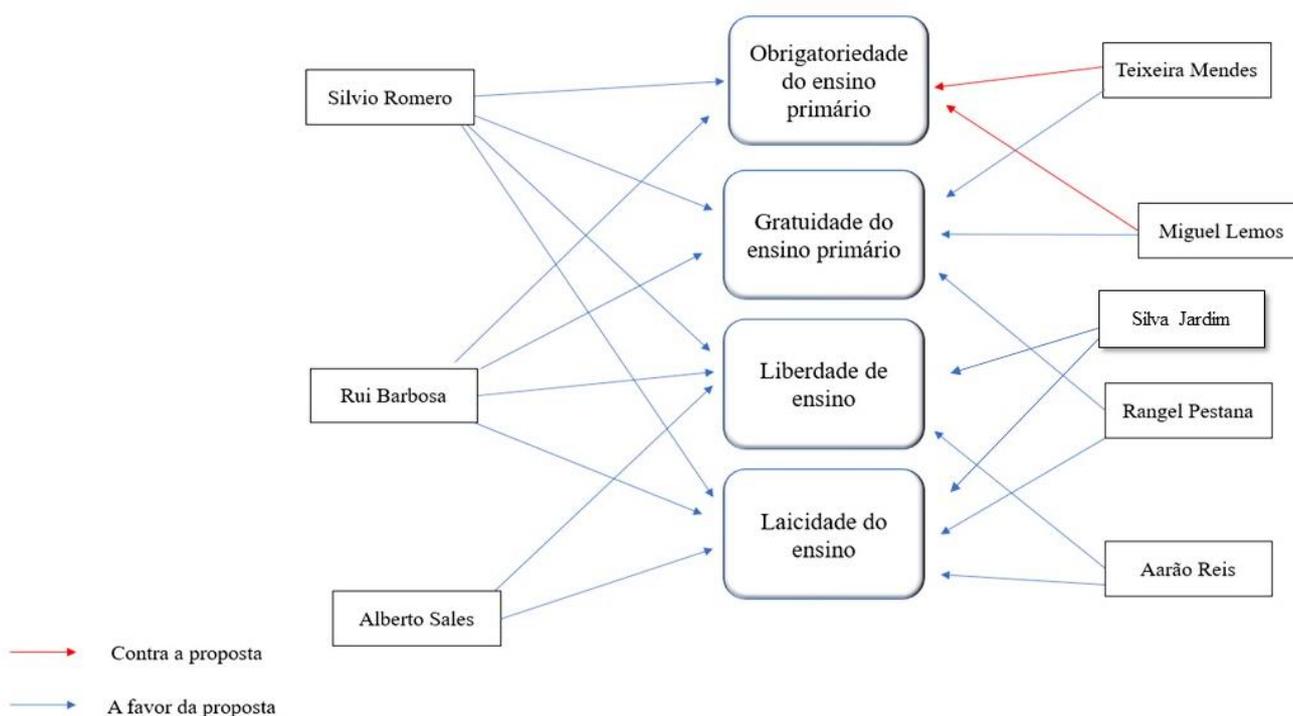
Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível identificar discussões acerca do ensino primário, secundário, profissional e superior. Alguns intelectuais como Aarão Reis e Rui Barbosa trataram em suas obras dos quatro graus de ensino, enquanto os outros detiveram-se a discussões mais específicas, tanto em níveis de ensino, quanto em temáticas referentes a um grau de instrução. De modo geral, foi possível observar um conjunto de críticas ao que denominavam como ensino oficial. Dentre uma pluralidade de aspectos abordados pelos intelectuais, foi possível entrever alguns pontos em

comuns, tais quais: a defesa do ensino livre, a laicidade da instrução, a implantação de métodos de ensino baseados na ciência e a autonomia das escolas em relação às diretrizes e recursos financeiros do governo central.

O ensino primário foi objeto de análise mais discutido nas obras analisadas. Nos debates, destacaram-se os seguintes princípios:

Figura 6 – Temáticas discutidas no âmbito do ensino primário



Fonte: Elaborado pela autora.

No tocante a instrução primária, houve um destaque para as temáticas obrigatoriedade, liberdade, laicidade e gratuidade do ensino nas obras de Silvio Romero, Rui Barbosa, Alberto Sales, Silva Jardim, Rangel Pestana e Aarão Reis. Teixeira Mendes e Miguel Lemos trataram de maneira colateral e superficial das questões obrigatoriedade e gratuidade do ensino, opondo-se ao estabelecimento de tais princípios.

Em se tratando do ensino secundário, observou-se que todos os intelectuais que discutiram sobre aspectos deste grau de instrução estavam atuando na Corte no momento da escrita das obras. Dentre as temáticas abordadas, destacaram-se o caráter enciclopédico dos cursos secundários, a subordinação indireta das escolas secundárias provinciais ao monopólio das diretrizes para ingresso no ensino superior, a reduzida iniciativa provincial e particular para

tal ramo e a centralização dos investimentos no município da Corte. Na figura a seguir, é possível identificar os aspectos mais debatidos.

Figura 7 – Temáticas discutidas no âmbito do ensino secundário



Fonte: Elaborado pela autora.

As temáticas apresentadas na figura anterior foram discutidas a partir de diferentes meios de veiculação. Aarão Reis escreveu um opúsculo. Silvo Romero, uma monografia. Rui Barbosa elaborou um projeto de lei e Rangel Pestana fundou uma escola secundária feminina. A partir de modos específicos, suas obras convergem para um ponto em comum: a reorganização do ensino secundário oficial. Tal alteração envolvia uma preocupação com o caráter científico, racional e útil da instrução secundária. Se comparada às discussões sobre os demais níveis de ensino, a instrução secundária em nenhuma obra foi objeto exclusivo de discussão. Apenas Silvio Romero, em um dos seus artigos, dedicou-se de forma central sobre a questão da filosofia e o ensino secundário. Vale ressaltar que, apesar disso, a temática ensino secundário nas obras analisadas de Silvio Romero teve um âmbito colateral diante da densidade dos seus discursos sobre a instrução primária ou mesmo a instrução pública como um todo.

Já os discursos em torno do ensino profissional visavam de maneira geral a formação de mão de obra para o que se propunha como novas profissões, o que incluía o desenvolvimento da indústria, da agricultura, do comércio, das artes e outras atividades ligadas ao processo de urbanização. Assim, sobre o ensino profissional foram debatidas as seguintes questões:

Figura 8 – Temáticas discutidas no âmbito do ensino profissional

Fonte: Elaborada pela autora.

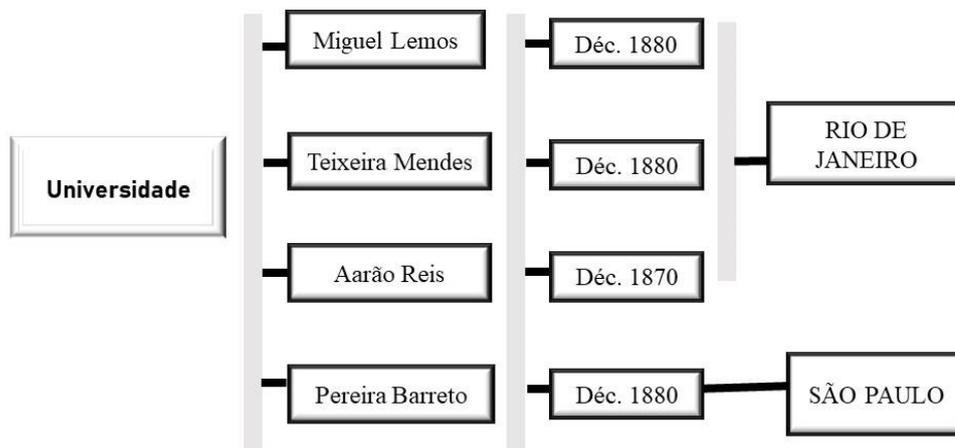
Diferentemente de temáticas referentes ao ensino secundário, a instrução profissional de forma geral foi tratada com mais profundidade nas obras analisadas. Sua relevância nos debates esteve atrelada à necessidade de se aproveitar mais e melhor os recursos naturais brasileiros e de aperfeiçoar cientificamente e industrialmente os conhecimentos do senso comum sobre os ofícios, tornando-os mais plurais e racionais. As carreiras técnicas simbolizavam o desenvolvimento econômico da nação, que até a década de 1880 estava atrelado essencialmente ao latifúndio e à escravidão.

Os discursos em torno de temáticas sobre o ensino profissional estiveram, na maior parte dos debates atrelados, às questões do ensino superior. Ao tratarem desse nível de instrução, membros da geração 1870 centralizaram discussões acerca da ideia de criação de uma universidade e de configurações das faculdades livres. No final da década de 1870 e nos primeiros anos da década de 1880, a instrução superior e profissional ganhou destaque nos discursos dos intelectuais que ocuparam cargos políticos. A ideia de criação de uma Universidade na Corte e o estabelecimento de Faculdades Livres por meio do decreto 7.247/79, de autoria de Leôncio de Carvalho, fizeram com que a temática ensino superior estivesse presente em seis dos 11 discursos analisados.

Os deputados liberais Rui Barbosa e Joaquim Nabuco discutiram sobre a ideia de Faculdades Livres, estabelecida pelo decreto 7.247/79. Eles defendiam a liberdade do ensino superior, mas baseados nos princípios liberais de autonomia didática, liberdade da ciência e progresso. Já os positivistas Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Pereira Barreto e Aarão Reis centraram discussões acerca de projetos de criação de uma universidade na Corte, sendo estes

contrários à proposta. Como revela a figura abaixo, as discussões sobre a universidade se deram nos seguintes lugares:

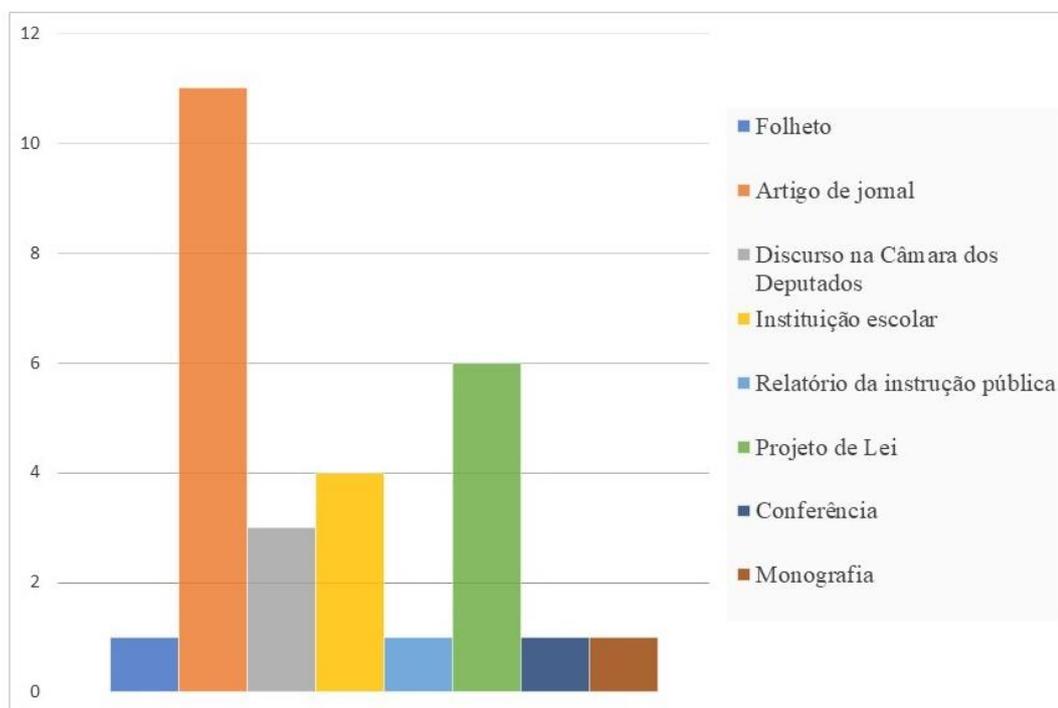
Figura 9 – Tempo e lugares dos debates sobre a Universidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Os debates em torno da temática da Universidade, discutida no Rio de Janeiro e em São Paulo, emergem como resultado de propostas de criação deste tipo de instituição nas duas províncias. Todos os quatro positivistas elencados na Figura 9 foram contra esta proposta. Apesar de ser considerada uma instituição importante e necessária, destacavam os membros da geração 1870 a incompatibilidade desta instituição com a ideia de ensino livre, apartado das amarras da Igreja Católica e dos princípios metafísicos e próximo da cientificidade.

Os discursos sobre questões educacionais referentes ao ensino primário, secundário, profissional e superior foram realizados por diferentes formas de expressão. As ideias podem ser assim categorizadas:

Figura 10 – Formas de expressão das ideias educacionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi por meio de artigos em jornais que a maior parte dos intelectuais analisados expôs suas ideias sobre a instrução nacional. Na maioria dos casos, a primeira versão dos escritos educacionais foi elaborada em formato de artigo. Em menor escala, foi comum encontrar textos publicados em jornais, mas que inicialmente foram escritos na forma de folhetos, opúsculos ou proferidos em forma de conferências. Deste modo, o que se apresentou na figura anterior foram as formas de expressão no seu primeiro formato. Como pode ser ainda observado, os meios de expressão das ideias educacionais assumiriam formas de textos, discursos ou ações. Sobre esta última, destacaram-se a fundação de escolas primárias como forma de colocar em prática princípios do que se acreditava ser uma instrução moderna, a exemplo da laicidade e de métodos de ensino mais racionais.

Os modos de pensar e/ou agir, apresentados na Figura 9, estiveram imersos em experiências e redes sociais. Partindo deste princípio, foi possível perceber que o processo de construção ou publicação dos textos manteve relação com os seguintes espaços de atuação e meios de veiculação das obras:

Quadro 20 – Espaços de atuação e/ou meios de veiculação utilizados no momento da escrita/publicação das obras educacionais

Nº	NOME	ESPAÇOS DE ATUAÇÃO E/OU MEIOS DE VEICULAÇÃO		
		MAGISTÉRIO	IMPRESSA	ATUAÇÃO POLÍTICA OU PARTIDÁRIA
01	Aarão Reis	x		x
02	Alberto Sales		x	x
03	Antônio da Silva Jardim	x		x
04	Francisco Rangel Pestana	x	x	x
05	Joaquim Nabuco			x
06	Miguel Lemos		x	x
07	Luís Pereira Barreto		x	x
08	Raimundo Teixeira Mendes		x	x
09	Rui Barbosa			x
10	Silvio Romero	x		x
11	Tobias Barreto	x	x	x
TOTAL		05	06	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao relacionar o momento da publicação/escrita da obra com as funções exercidas e os meios de veiculação utilizados, podemos destacar possíveis indícios de influência destas últimas sobre a tipologia das produções, a densidade dos discursos e a temática abordada dentro do tema instrução. Em se tratando de meios de veiculação, a exceção de Rui Barbosa, Silvio Romero, Joaquim Nabuco e Silva Jardim, todos os outros intelectuais publicaram escritos educacionais entre os anos de 1870 e 1889 em jornais. A imprensa reuniu tanto artigos curtos como também textos longos, alguns pontuais e outros com uma certa periodicidade sobre questões da instrução. Tais características possivelmente mantinham relação com o objetivo do jornal, com a função e cargo ocupado pelo autor das propostas ou até mesmo com a importância da temática no cenário onde se publicavam e circulavam os jornais. No quadro a seguir é possível observar algumas dessas relações.

Quadro 21 – Características das publicações educacionais em jornais

Nº	INTELECTUAL	JORNAL E LIGAÇÃO DOS INTELECTUAIS NO MOMENTO DA PUBLICAÇÃO DAS OBRAS	Nº DE PÁGINAS / PERIODICIDADE
01	Aarão Reis	<i>O Globo</i> / autor	92 páginas de folheto publicadas entre 7 de abril e 01 de maio de 1875
02	Alberto Sales	<i>A Província de São Paulo</i> / autor	Um artigo na primeira página do jornal publicado em 1877
		<i>A Província de São Paulo</i> / proprietário, redator e gerente	Nove artigos publicados entre os dias 08 e 19 de março de 1885
03	Miguel Lemos	<i>Gazeta de Notícias</i> / autor	Um artigo publicado na página 2, sessão “publicações a pedidos”, no ano de 1881

Continua

Continuação

04	Pereira Barreto	<i>A Província de São Paulo</i> / redator	Seis artigos publicados entre 09 e 22 de outubro de 1880
05	Rangel Pestana	<i>A Província de São Paulo</i> / proprietário, redator e gerente	Inúmeras publicações entre 1875 e 1889
06	Teixeira Mendes	<i>Gazeta de Notícias</i> / autor	70 páginas de folheto distribuídos em oito artigos publicados entre dezembro de 1881 e janeiro de 1882
07	Tobias Barreto	<i>O Industrial</i> / redator	Sete artigos publicados mensalmente entre janeiro e julho de 1883

Fonte: Elaborado pela autora.

Das publicações de maior longevidade, destacam-se os discursos de Rangel Pestana no jornal *A Província de São Paulo*. O autor dedicou inumeráveis páginas do jornal ao ensino primário e secundário, à instrução científica e confessional protestante e a instituições escolares públicas e privadas. A quantidade de artigos e a longa periodicidade das suas publicações podem estar atreladas ao fato dele ter sido sempre o seu principal redator de política e quem escreveu a maioria dos artigos de fundo e editoriais do jornal (HILSDORF, 1988). Além disso,

Na crença de que ‘a vontade do povo esclarecido é a única fonte de todo poder humano’ *A Província* passou a trabalhar pela instrução do povo, da qual, segundo seu posicionamento, dependera a prosperidade do país. Fez isso em dois níveis de atuação, correlatos com os objetivos do seu programa: cuidando de ‘indicar ao povo as causas de seu sofrimento, isto é, preocupando-se com a prática da administração pública, examinando seus abusos e violências’, e pregando-lhe os princípios democráticos (HILSDORF, 1988, p. 51).

De acordo com tais objetivos do jornal *A Província de São Paulo*, não só Rangel Pestana, mas também Alberto Sales e Pereira Barreto publicaram um certo volume e com determinada longevidade seus escritos educacionais, como pode ser observado no Quadro 21. Ainda dentro dos objetivos do referido jornal, excluía-se de publicar na folha posições a favor da monarquia, da Igreja Católica e dos protestantes e positivistas enquanto seitas. Favoreciam, portanto,

[...] as atividades educacionais de democratas, republicanos ou liberais, e seus aliados, maçons e anticlericais, livres pensadores e cientificistas, justificando que nas suas escolas o ensino não era dogmático, mas livre (da doutrina oficial), leigo e científico, prático e frequentemente inspirado em padrões norte-americanos, nação tomada com modelo pelas vanguardas políticas e culturais da época (HILSDORF, 1988, p. 52).

Os jornais, como *A Província de São Paulo*, podem revelar um perfil intelectual de seus colaboradores. Nesta referida folha, por exemplo, não escreviam positivistas ortodoxos. Ao contrário da *Gazeta de Notícias*, no Rio de Janeiro, onde Miguel Lemos e Teixeira Mendes, fundadores do Apostolado Positivista no Brasil, publicaram extensos artigos posicionando-se contrários à criação de uma Universidade na Corte.

Em se tratando de espaços de atuação, Aarão Reis, Silva Jardim, Rangel Pestana, Silvio Romero e Tobias Barreto atuavam no magistério no momento da publicação das suas obras. Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, além de Tobias Barreto e Rangel Pestana, ocupavam cargos legislativos em consonância com a produção/publicação das obras.

Para os que atuaram no magistério, percebeu-se uma tônica nos discursos sobre o *modus operandi* da escola, dando ênfase a temas como métodos de ensino, pessoal docente e acesso à instrução. Evidenciou-se ainda uma relação do tema da obra com o nível de atuação que o intelectual exercia no magistério.

Silvio Romero atuou no Colégio Pedro II e escreveu sobre aspectos do ensino público, destacando-se o ensino secundário onde ele propôs uma reorganização do ensino de filosofia no referido colégio. Rangel Pestana atuou como professor primário em escolas particulares e fundou a Escola do Povo e o Colégio Pestana, respectivamente de nível primário voltado para classes menos favorecidas e secundário para meninas mais abastadas. Tais estabelecimentos destacam-se pela presença do ensino livre e laico, presentes sobretudo nos métodos de ensino utilizados.

Na mesma perspectiva de laicidade e liberdade de ensino, o professor Silva Jardim, junto com Rangel Pestana, fundou a Escola Neutralidade, um estabelecimento que foi criado com o objetivo de colocar em prática o que os fundadores consideravam ser uma instrução moderna. Silva Jardim já havia sido professor no Externato Jasper, além de ter sido responsável pela aplicação do método de João de Deus nas escolas primárias da província do Espírito Santo, experiências que podem ser consideradas de instrução científica.

Já Aarão Reis, ao atuar como professor no curso anexo da Escola Polytécnica, escreveu sobre a instrução superior no Império, contemplando, porém, os demais graus de ensino, uma vez que acreditava na interdependência dos níveis de instrução. No caso de Tobias Barreto, atuando como professor da Faculdade de Direito do Recife e redator do jornal *O Industrial*, publicou artigos de jornais que tratavam da instrução profissional e elaborou um projeto de lei sobre a instrução superior feminina.

Assim como na relação magistério e lógica interna dos escritos educacionais, a análise contextual das experiências na Câmara dos Deputados também dá inteligibilidade às estratégias

de ação do pensamento dos intelectuais analisados. No parlamento foram preponderantes os debates acerca do ensino superior e profissional. Joaquim Nabuco, ao tratar de ensino agrícola, industrial, das faculdades livres e da universidade no parlamento, esteve envolvido com temáticas de ordem. A partir do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, a questão das faculdades livres deixou em polvorosa os intelectuais que vislumbravam como verdadeira liberdade do ensino superior aquela baseada na autonomia das faculdades, na liberdade de cátedra e na liberdade científica. Foi neste sentido que Joaquim Nabuco promoveu uma interpelação sobre a instrução pública na Câmara dos Deputados em 1879. Foi também a partir desta, dentre outras perspectivas, que Rui Barbosa elaborou projetos substitutivos para o decreto de Leôncio de Carvalho sobre a reforma do ensino primário e secundário na Corte e superior em todo o Império.

Ao caracterizar as temáticas discutidas sobre a instrução nacional e suas formas de expressão, é possível entrever que os jornais analisados, de modo geral, reuniram textos longos e contínuos sobre instrução. Contudo, a Assembleia Geral foi o palco do maior e mais repercutido texto sobre o ensino dentre as obras analisadas. Trata-se dos pareceres e projetos de reforma da instrução primária, secundária e superior de autoria de Rui Barbosa, que à época era deputado geral e relator da comissão de instrução pública. Tais obras somam 1.709 páginas que abordam variados aspectos da instrução nacional que vão desde o jardim de infância até a universidade. Segundo Venâncio Filho (1943, p. 106), “não há, na história da educação no Brasil, obra mais famosa que os dois Pareceres apresentados por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados do Império”.

As discussões que afloraram nos escritos de Rui Barbosa sobre a educação revelam um horizonte mais amplo e denso do que a maioria dos seus contemporâneos. Rui Barbosa foi a figura que escreveu com mais propriedade e densidade sobre variadas questões da instrução nacional, além de ser, entre o grupo estudado, a figura mais expoente no campo educacional. Em termos de quantidade de obras e longevidade, destacou-se Rangel Pestana pela produção no jornal *A Província de São Paulo* e atuação como professor em diversas escolas primárias e secundárias e suas ações no Partido Republicano e na Câmara dos Deputados.

Na medida em que alguns intelectuais se destacaram pela densidade ou quantidade de obras produzidas, outros atuaram de forma esporádica, com contribuições pontuais e que, em muitos dos casos, não tiveram exponencial nos estudos de história da educação. Entretanto, vale destacar que quando produções, sejam elas mais ou menos extensas, específicas ou amplas, pontuais ou longevas, são analisadas de forma coletiva, a interpretação sobre o objeto de estudo ganha em termos de inteligibilidade. No grupo analisado, foi possível perceber que as ideias

mantiveram relação direta com os recursos intelectuais disponíveis, com possibilidades próprias de cada contexto individual e com estruturas de possibilidades coletivas.

Apesar dos pontos de encontro e afastamento, foi possível vislumbrar que as ideais de instrução não foram nem originais nem próprias de um único intelectual. Foram projetos que muitas vezes se apresentaram como individuais, mas que foram resultado de uma disputa coletiva. Tal situação se escancara quando pontos de encontro são evidenciados, sejam eles em locais de atuação, de formação acadêmica, de militância política ou mesmo no uso de argumentos e conceitos de determinadas teorias estrangeiras. Os dados apresentados no quadro a seguir apontam mais possibilidades que justificam modos de aproximação entre as representações e comportamentos dos autores dos escritos educacionais analisados.

Quadro 22 – Aproximações políticas, teorias e modelos de ensino mobilizados

Nº	NOME DOS INTELLECTUAIS	APROXIMAÇÕES POLÍTICAS		TEORIA E MODELO DE ENSINO EXPLICITADOS NOS ESCRITOS EDUCACIONAIS		
		Partido Liberal	Partido Republicano	Positivismo ou ideais positivos	Modelo norte-americano	Modelo alemão
01	Aarão Reis		x	x	x	x
02	Alberto Sales		x	x	x	x
03	Antônio da Silva Jardim		x	x		
04	Francisco Rangel Pestana		x	x	x	
05	Joaquim Nabuco	x				x
06	Luís Pereira Barreto		x	x		
07	Miguel Lemos		x	x		
08	Raimundo Teixeira Mendes		x	x		
09	Rui Barbosa	x		x	x	
10	Silvio Romero		x			x
11	Tobias Barreto	x			x	x
	TOTAL	3	8	8	5	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Os argumentos e conceitos teóricos utilizados sofreram um processo de escolha, tendo como critérios a posição política adotada e razões práticas, decorrente da situação vivenciada. Em termos teóricos, foi mais evidente o uso da filosofia positivista. Em alguns escritos educacionais ela foi amplamente discutida como princípio, meio e fim das ideias educacionais apresentadas. Isso foi evidente tanto nas obras de intelectuais positivistas ortodoxos como nas daqueles menos radicais. Nas demais produções, foi constatado indícios de ideais positivistas, sobretudo com o uso de termos como “estado positivo”, “século positivo”, “trabalho positivo” ou mesmo a menção de princípios do positivismo sem a devida referência a esta filosofia.

Em si tratando de modelos de ensino, foram mencionados os desenvolvidos na Alemanha e Estados Unidos. Cabe destacar que não houve, nas obras analisadas, uma discussão aprofundada, clara e direta sobre os aspectos educacionais que se buscava importar para a instrução nacional. As menções feitas aos modelos de ensino alemão e norte americano aparecem de forma esporádica para exemplificar ou reforçar alguma ideia apresentada pelo autor da obra.

Considerou, Aarão Reis em 1875, que em matéria de instrução o modelo norte americano era o mais ideal, tendo em vista a disposição aos estudantes de biblioteca e importantes coleções de toda a casta, ricos gabinetes de física, laboratórios químicos, museus, hortos, etc. Além disso, destacou Rui Barbosa a “tentadora situação criada nos Estados Unidos ao ensino superior pelo princípio da abstenção sistemática do Estado” (BARBOSA, 1882, p.06). Cabe destacar, que esta condição, para além de promissora, foi considerada por Rui Barbosa e outros membros da geração 1870 como uma realidade futura para o Brasil. Para o contexto da década de 1880, foi defendido como mais condizente o modelo de universidade Alemã, baseado na intervenção do Estado sem prejuízo para liberdade do ensino e a propagação da ciência (BARBOSA, 1882).

Da organização educacional dos Estados Unidos, deu-se ênfase nas condições materiais e estruturais das escolas primárias e superiores e na obrigatoriedade do ensino primário, que por sua vez recaia no interesse pela instrução popular. De modo semelhante, do modelo de ensino alemão, foram destacados aspectos ligados a obrigatoriedade do ensino primário e a liberdade e autonomia tanto do aluno quanto do professor, sobretudo no ensino superior. Sobre este último aspecto, defendeu Aarão Reis:

Transportemos para nosso país os princípios que servem de base ao ensino superior da Alemanha, e que tem por si sucesso de uma longa experiência; - ao lado dos professores livres aceitos pelas respectivas escolas, mediante uma simples tese; - demos inteira liberdade a uns e outros para professarem qualquer matéria, passando apenas por um exame: - concedamos livre concorrência entre eles dentro das respectivas escolas; - deixemos aos estudantes completa e plena liberdade para escolherem seus lentes e dirigirem por si ordem de seus estudos, igualando para todos as condições dos exames: - e legalizemos o uso do estudante retribuir pecuniariamente o lente de sua escolha, independente do horário que, si for professor nomeado, receba do Estado. (REIS, 1875, p. 68-69)

Em se tratando da universidade Alemã, e ainda dentro do conceito de autonomia do professor, defendeu Rui Barbosa a instituição do privat-docent. Tal termo, referiu-se a liberdade de ensinar a quem estivesse inteiramente habilitado, com demonstrada instrução e verificada

autorização do governo (ROMERO [1883], 2002). Além disso, o “professor livre” não deveria ter outra carreira, se não a de docente, devendo esta oferecer atrativos como autonomia de ensino, independência da razão, liberdade de concorrência e bons salários.

Diante das relações entre ideias e locais de atuação, foi possível apreender que as formas de pensar não estiveram alheias às vivências dos seus autores. Isso significa que elas foram fruto de experiências nacionais, da apreensão de teorias estrangeiras, com conexões que também envolviam tanto a prática política quanto atividades paralelas ao mundo estamental, como o magistério e a atuação em jornais.

Independentemente das críticas ou propostas feita ao ensino oficial, ou dos lugares de fala ocupados, o ponto em comum dos escritos educacionais foi a ideia de instrução moderna. Este que, apesar de envolver em todas as propostas a laicidade, liberdade e cientificidade do ensino, seria alcançado a partir de pontos de vista muitas vezes distintos.

4.2 IDEIAS DE INSTRUÇÃO MODERNA NOS DISCURSOS DE MEMBROS DA GERAÇÃO 1870: CONFIGURAÇÕES, SIMILITUDES E DIVERGÊNCIAS

A temática instrução, dentro dos discursos de 11 membros da geração 1870, foi caracterizada por diversas nuances que, de modo geral, convergiram para o que se denominou chamar de instrução moderna. Considerada como o tipo ideal de ensino para as emergentes necessidades sociais, econômicas e culturais da população no final do Império, a instrução moderna contemplava primordialmente e indissociavelmente os princípios da laicidade, cientificidade e liberdade do ensino.

A ideia de laicidade da instrução consistia em minimizar as ações da Igreja Católica, no tocante aos currículos escolares, na formação do professor, na administração escolar e na propriedade de estabelecimentos de ensino. Restringir os privilégios das instituições religiosas, no quesito instrução, resultaria estabelecer uma mudança de método, mestre e conteúdo. Daí a ligação estreita com a ideia de instrução moderna. Defendia-se que, uma vez suplantadas as teorias abstratas e incoerentes com os fenômenos observáveis, próprias da relação Igreja/ensino, poderia ser estabelecida uma instrução voltada para a utilidade, praticidade e racionalidade dos estudos, bem como proporcionar uma liberdade de consciência para brasileiros.

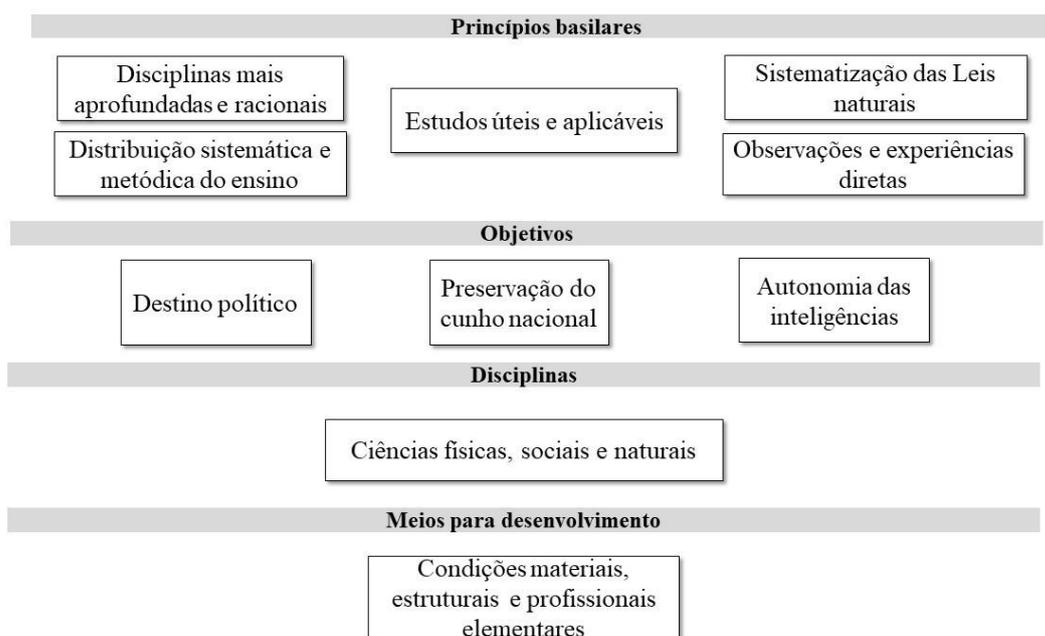
Convergindo para a implantação do ensino laico, foi levantada a necessidade de uma organização científica da instrução. Os termos “ciência”, “estudos científicos” ou “ensino científico” estiveram presentes em todos os discursos analisados, ligados não só ao ensino das ciências (físicas, matemáticas e naturais), mas, de modo geral, a uma reforma da instrução que

preconizava: a necessidade de implantação de métodos de ensino mais racionais; mudanças na formação e atuação dos professores; e um ensino voltado para a formação do que se considerou ser “novas” profissões, mais condizentes às variadas necessidades e vocações do homem. Tais aspirações convergiam para a ideia de ciência como sinônimo de progresso, ou seja, o caminho que levantaria o nível intelectual do país.

Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades e induzir as leis, eis a ciência; eis a, portanto o alvo que a educação deve ter em mira (BARBOSA, 1882, p. 36).

Defendia-se que a ciência aplicada à instrução transformaria o ensino oficial, de modo a substituí-lo por um ensino mais cívico, moral, inteiramente racional, capaz de garantir, sobretudo, liberdade de consciência. Nesse processo de transformação, o método de ensino foi a condição mais discutida para a implantação de um ensino científico. Como revela o diagrama na figura a seguir, a questão do método envolvia:

Figura 11 – Aspectos relativos aos métodos de ensino apresentados nos escritos sobre instrução moderna



Fonte: Elaborado pela autora.

Os debates sobre o método envolviam, para além de técnicas de ensino e aprendizagem, um conjunto de saberes, objetivos, disciplinas e meios que garantissem sua aplicação e desenvolvimento. Isso porque o método de ensino, baseado em princípios científicos, atendia a um idealizado destino político, econômico e cultural que, para ser concretizado, dependia da elevação intelectual da sociedade. Por esta razão, o processo de ensino não poderia ser superficial, insignificante, feito sem critério e sem consciência, mas sim um meio para esclarecer as inteligências e formar verdadeiros homens de letras e de ciências (REIS, 1875).

As técnicas de ensino, nos debates analisados, deveriam se deter aos fenômenos observáveis, utilizando e desenvolvendo para tanto a racionalidade, que deveria ser livre de restrições do pensamento. Ao criar assim uma “memória inteligente”, nas palavras de Rui Barbosa (1882), seria despertada na criança e no adulto uma curiosidade, seguida de uma atenção e percepção. Isso resultaria na melhor apreensão dos conhecimentos, que ao invés de serem memorizados, seriam entendidos analiticamente. Sobre isso, continuou Rui Barbosa:

[...] é discernindo as paridades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrates, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na vida. [...] Comparando, distinguindo e combinando, portanto, é que o menino chegará, pelo método natural, à compreensão dos caracteres que separam as coisas, à fixação das afinidades que as ligam, à determinação das relações que as comunicam, à indução das leis que as dominam e explicam (BARBOSA, 1882, p. 54).

Para que o aluno pudesse fazer suas análises seria necessário, para além de um estímulo ao uso da razão, métodos de ensino que estimulassem observações e experiências diretas. Neste sentido, educar a vista, o ouvido, o olfato, seria um caminho de habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, a fim de apreenderem, sem esforço e com eficácia, os fenômenos que se passam ao seu redor, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos (BARBOSA, 1882). Além do ensino pela intuição, destacou-se nas obras analisadas o método da palavração, que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (JARDIM, 1884).

De modo geral, membros da geração 1870 defenderam um método de ensino concreto, gradual e empírico, com destaque para a aplicação no ensino das ciências físicas, matemáticas e naturais. Além disso, pode-se destacar ainda propostas de aplicação desse método em todos os níveis da instrução nacional, em conteúdo de cunho elementar (ler, escrever e contar), nas ciências sociais (filosofia e lógica) e na “educação dos espíritos”. Neste último ponto, destacam-se os debates de intelectuais com vertentes teóricas mais culturalistas, como Silvio Romero e

Tobias Barreto, e os positivistas, a exemplo de Alberto Sales, Aarão Reis, Teixeira Mendes e Miguel Lemos.

Por educação integral ou dos espíritos, como consideravam os positivistas estudados, entendia-se o ensino capaz de desenvolver uma cultura intelectual e uma educação dos sentimentos, princípios que dariam condições ao homem para se libertar das amarras da religião, do sistema político e econômico imperial e da ignorância cultural e social que assolava a maior parte da sociedade brasileira. Segundo Sales (1885), parafraseando Augustee Conte, a organização de uma educação dos espíritos se faria por meio de uma educação positiva, que envolveria “[...] antes de tudo, uma questão de método, uma questão de sistema”. Seria uma educação que, para além de cultural e sentimental, seria universal. Ressaltou Sales que uma educação universal não se faria por meio do ensino de noções de todos os ramos dos conhecimentos humanos indistintamente.

A universalidade da educação, portanto, para aquele eminente pensador [Comte], como base da reorganização social, consiste na distribuição sistemática e metódica do ensino, de acordo com a própria lei de organização do saber humano positivo, segundo a ordem da generalidade decrescente e da complexidade crescente dos fenômenos, isto é, segundo a sua célebre e inabalável *gerarchia* científica, que começando pela matemática, termina na sociologia (SALES, 08 de março de 1885).

A universalidade da educação consistia, portanto, em um sistema comum de ideias e opiniões capaz de estabelecer ordem e harmonia no desenvolvimento de todas as esferas da atividade humana. O saber deveria ser generalizado de forma sistemática e disciplinar, respeitando os estágios de aprendizagem do ser humano, necessários para o alcance de um estado definitivo de consciência, o estado positivo ou científico. Este saber não se restringiria às “ciências concretas ou as ciências de aplicação” (SALES, 10 de março de 1885). No ensino da agricultura, por exemplo, explicou Aarão Reis que não bastaria disciplinas como química, fisiologia vegetal e animal e zoologia, mas também uma ciência experimental, com seus métodos, processos e objetos especiais de investigação que viessem da prática. Trata-se da capacidade intelectual para se estudar os melhores sistemas de culturas alternadas, do adubo mais conveniente às terras para as diversas colheitas, dos meios de dirigir as hastes e cultivar bem as plantas (REIS, 1875).

Ao tratarem de ciência, os membros da geração 1870 destacaram a necessidade de condições intelectuais, materiais e profissionais para pô-la em prática. Falaram assim de museus, laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, espaços que despertavam a curiosidade, a criação

de conhecimento e inovação, bem como uma “formação científica da classe do magistério, oferecendo-lhe para tanto mais atrativos e maiores garantias de independência, exigindo-lhe em troca uma instrução sólida” (ROMERO, 1901, p. 135).

Nas obras analisadas foi bastante destacado o papel do professor no processo de organização científica da instrução. Nas palavras de Barbosa (1882, p. 32), “reforma dos métodos e reforma do mestre: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira. Eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, – a rotina pedagógica”. A rotineira formação do professor, feita a partir de formas de ensino arcaicas, ou até mesmo fruto de uma experiência herdada ou adquirida na prática, sem nenhuma organização institucional ou científica, foi uma realidade do Brasil Império.

Seguindo o modelo alemão de ensino, Silvio Romero defendia a capacidade do professor de ser autônomo, pertencente a uma classe profissional estimada e uma carreira atrativa, como na Alemanha. A proposta do professor secundário unia observações advindas não só de experiências exteriores, mas também do seu lugar de fala e, sobretudo, de vivência. Silvio Romero deteve-se a questões mais específicas, e talvez, na sua experiência como agente prático do campo educacional, mais urgentes. Ele acreditou que a formação do professor necessitava de uma elasticidade dos espíritos, de uma formação das faculdades de exame e da preparação do caráter de independência da razão, e por isso o pedagogo alemão estava na frente (ROMERO, [1883] 2002). Cabia então ao Estado promover uma formação mais adequada aos professores e deixar a avaliação das doutrinas utilizadas sobre fiscalização de pessoas idôneas e preparadas intelectualmente para ingressar no mundo regido pela ciência.

Procuremos desenvolver o espírito de iniciativa neste ramo da atividade nacional; derroquemos todas as antigualhas, todos os estorvos; quem souber, que ensine, e ensine o que quiser e como quiser? E as doutrinas perigosas? Perguntarão naturalmente. E quais são as doutrinas perigosas? Serão as teorias filosóficas e científicas? Elas modificam-se com as fases diversas que a humanidade atravessa, e não há poder nenhum político que as possa obstar. Serão o amor livre, o mormonismo o espiritismo, a feitiçaria? Contra estes bastaram o bom senso público e a livre concorrência. O corretivo para o mau professor é colocar um bom ao lado dele (ROMERO, [1883] 2002, p. 82).

A ideia de instrução moderna envolvia ter um professor inteiramente habilitado, com instrução demonstrada, e que, à vista das provas, obtivesse autorização do governo para ensinar (ROMERO, 1901). A formação de professores recai na formação de uma consciência livre, própria do liberalismo. O crescimento orgânico da sociedade não se faria pela intervenção sistemática do Estado nas relações humanas. Ele iria apenas equilibrá-las garantindo as regras

da coletividade, que deveria se desenvolver de forma natural, e nesse ínterim garantir a formação de professores autônomos, capazes de desenvolver uma instrução que fosse para além do elementar.

Devendo atuar como “apóstolos da civilização”, os professores, nas palavras de Rangel Pestana, tinham a missão de preparar o caráter de independência da razão. Neste sentido, na tentativa de enobrecer a profissão, além de resguardado o exercício permanente e exclusivo na docência, discutia-se a necessidade de bons salários e uma independência do magistério capaz de despertar estímulos tanto para ensinar quanto para aprender. Nas palavras de Aarão Reis,

Se o governo colocar a instrução primária na altura em que deve estar, se der a seus professores vencimentos que satisfaçam perfeitamente às necessidades da posição social que devem ocupar, se conferir ao magistério primário vantagens razoáveis e rodeá-lo de consideração e respeito, elevando-se na opinião popular, pode estar certo de que não faltarão senhoras que, por dedicação e entusiasmo sincero, abracem a sublime missão de preparar cidadãos, formando-lhes o coração e educando-lhes a inteligência (REIS, 1875, p. 16).

Para completar a reorganização dos estudos científicos, que começaria pela implantação de métodos de ensino racionais e observáveis e pela formação e atuação dos professores, membros da geração 1870 destacaram a necessidade de um ensino com um fim prático, visando ao ofício, à indústria, ao emprego (ROMERO, 1901).

Queremos o ensino pelo aspecto das coisas práticas, de objetos industriais acima de mais nada. Na aula primária meteremos os rudimentos dos ofícios mais correntes na fauna industrial, desde a agricultura até a arte de serralheiro, de alfaiate, carpinteiro, de ferreiro [...]. Nos livros de leituras nada de cantos, de lendas, de criações estéticas, de histórias verdadeiras ou fantasiosas; exigiremos, pelo contrário, receitas práticas, pedaços de física e química, tiradas sobre os sais, as tintas, suas aplicações às indústrias, sobre as madeiras, os metais, tudo bem prático. É para, desde a mais tenra idade, irmos preparando as cabeças dos pequenos para as lides da vida, os ofícios, os empregos.... Nada de literatices, de retóricas; o realismo da ciência em doses adaptáveis às diversas idades e aos diversos graus em que dividiremos o ensino primário, o realismo da ciência, este sim, é o nosso ideal (ROMERO, [1884] 1901, p. 157).

Disciplinas como ciência, matemática, física, química e história natural foram consideradas ideias para o ensino prático, que deveria começar já nas primeiras séries e evoluir em grau de complexidade de acordo com o desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, até que ela alcançasse o estado científico do pensamento. O principal objetivo destacado foi a necessidade de um ensino prático, que resultaria em uma melhor formação de mão de obra.

Crianças e/ou adultos, treinados para desenvolver habilidades mais analíticas, explicadas a partir de conhecimentos racionais, poderiam desenvolver atividades laborais menos patriarcais e arcaicas.

Por meio do ensino prático e comum para muitos, senão para todos, profissões ligadas à indústria, agricultura, como também atividades liberais, ganhariam em formação e uniformização de habilidades técnicas mais condizentes ao progresso do país, se comparadas à velha relação de aprendizado entre discípulo e mestre. Importante destacar que esse ideal de ensino prático, na visão de Silvio Romero, não deveria ser meramente voltado para a formação de trabalhadores ou que visasse apenas a uma forma de sustento e mais ainda reduzido a uma aptidão mecânica em busca apenas de um ofício. “A instrução, tal como ele [Romero] a desejava, teria que abrir os horizontes da cultura, tocar a alma, falar ao coração, desanuviar o espírito, aperfeiçoar a índole humana” (NASCIMENTO, 2006, p. 58-59).

Assim como Romero, Joaquim Nabuco inspirou-se no modelo alemão de ensino. Ao tratar das faculdades no Brasil, Nabuco considerou que as Faculdades do Estado na Alemanha seriam o principal viveiro de sábios no mundo. Eram universidades do Estado, mas também livres e autônomas. A autonomia das academias contemplaria o professorado, que deveria se dedicar exclusivamente ao magistério. Esta preocupação recaía na independência do magistério, que uma vez sendo o único cargo do professor, permitiria uma melhor vocação científica para despertar estímulos tanto para ensinar como para aprender (NABUCO, 1879).

Junto com o ensino laico e científico, compunha o que se denominou chamar de instrução moderna a questão da liberdade de ensino. Todos os 11 intelectuais analisados comungaram da ideia de ensino livre formado pelos princípios elencados na figura a seguir:

Figura 12 – Princípios que compunham a ideia de ensino livre encontrada nas obras analisadas



Fonte: Elaborado pela autora.

A ideia de ensino livre, defendida por 11 membros da geração 1870, tinha como pontos-chave: o direito da iniciativa privada de criar estabelecimentos de ensino; a garantia de uma autonomia administrativa das escolas e academias do Estado ou de particulares; liberdade de escolha dos métodos e das teorias a serem utilizadas; garantia da livre concorrência tanto entre escolas públicas e privadas, quanto entre os próprios estabelecimentos de ensino do Estado; e a preservação da tutela do Estado como forma de regular e garantir os princípios anteriores.

O Estado, nos debates analisados, deveria intervir na instrução, de forma a dar a máxima garantia de liberdade de pensamento e de consciência. Tal função comunga com alguns dos princípios do Partido Liberal, sobretudo os que dizem respeito à garantia da ampla faculdade aos cidadãos para estabelecerem escolas e propagarem o ensino, alargando-se, no entanto, aquele que o Estado oferece presentemente, enquanto a iniciativa individual e de associação não dispensasse este auxílio. Sobre isso, defendeu Rui Barbosa:

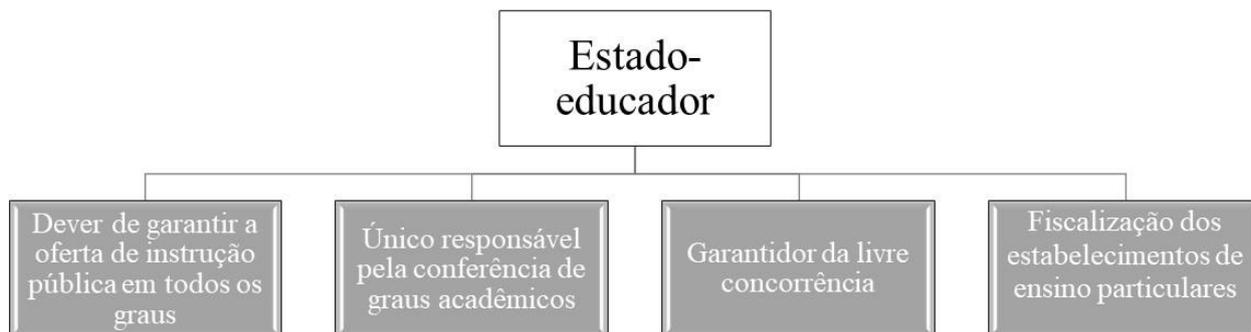
Há certamente uma escola respeitável, que, em nome do saber positivo e da evolução, condena em absoluto a interferência do Estado no ensino, e

aplaudiria a reforma que entregasse os graus científicos a competência ilimitada da iniciativa particular. Essa aspiração, porém, na essência, contraria precisamente as leis evolucionistas, cujo espírito não pode autorizar a passagem instantânea do regime da colação exclusiva dos graus pelo Estado para o da indiferença do Estado ante um dos interesses que mais empenham a sua existência normal. É possível, é provável, até que um futuro ainda não próximo consista a realização dessas esperanças; mas não estamos, por enquanto, na altura de um ideal, que não encontraria no mundo contemporâneo elementos suficientes para o receberem (BARBOSA, 1882, p. 06).

Ao considerar o papel ainda indispensável do Estado liberal ante a instrução nacional, Rui Barbosa defendeu uma interferência equilibrada do Estado educador. Este não teria o monopólio do ensino, mas seria responsável por criar condições de oferta de ensino em diferentes graus. A liberdade de ensino, para Rui Barbosa, não significava abstenção do Estado, mas sua presença e intervenção na instrução nacional de forma que viesse a velar pelo nível do ensino, sem impor doutrinas ou qualquer limitação que viesse a ferir a liberdade individual e de consciência. De acordo com Barros (1959), liberais como Rui Barbosa e Joaquim Nabuco não queriam o Estado apoiando doutrinas ou impondo ideias:

[...] querem o Estado velando pelo nível do ensino, oferecendo o máximo de seus recursos à educação – o que estaria, evidentemente, fora do círculo de interesses da iniciativa particular. O Estado educando não significa o Estado impondo uma doutrina, mas criando condições para que todos se instruem e que as ideias se oponham livremente (BARROS, 1986, p. 104).

A ideia de liberdade do ensino não significou abstenção do Estado. Pelo contrário, as condições para a garantia de um ensino livre dependiam exclusivamente da sua presença, que deveria ser caracterizada da seguinte forma:

Figura 13 – Papel do Estado educador na instrução nacional

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi unânime nos debates analisados a ideia de que o Estado deveria garantir oferta do ensino. Isso se faria tanto pela fundação e manutenção de estabelecimentos públicos, quanto pelo incentivo às associações privadas de instrução. Em relação à primeira função, pode-se perceber algumas divergências nos debates analisados. Neles, notou-se diferenças no quesito de competências ligadas a graus de instrução. Para Joaquim Nabuco, o Estado deveria ofertar todos os graus de instrução, ficando restrita à sua tutela a instrução superior. Já Rui Barbosa defendia que deveriam competir ao Estado todos os graus de ensino, sem prejuízo à iniciativa privada, que também deveria atuar em todos os ramos do ensino. Por outro lado, Silvio Romero acreditava que o Estado “[...] faria bem em abrir mão do ensino superior, exercendo nele apenas a alta fiscalização moral” (ROMERO [1884], 1901, p. 193-194).

Independentemente de níveis de ensino, foi comum a ideia de que a função do Estado ante a instrução nacional era a de garantir a autonomia administrativa dentro das instituições de ensino, fossem elas públicas ou privadas. Isso significaria dar às escolas e academias o direito de governar a si mesmas, de escolher o seu pessoal, de dirigir as suas finanças e de organizar os seus programas e de ter liberdade completa para a escolha de teorias e métodos a serem aplicados.

O Estado é apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. É na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem ou triunfam (BARBOSA, 1882, p. 5).

Desta forma, competia ao Estado garantir a inteira liberdade de ensino, que significava, para além de uma autonomia administrativa, docente e pedagógica, uma garantia de que dentro dos estabelecimentos de ensino públicos e privados haveria espaço garantido para a ciência. Foi o que defendeu Joaquim Nabuco.

Faculdades criadas, por esse molde, para as quais o Estado concorra generosamente, mas que tenham o direito de governar-se a si mesmas; faculdades às quais concorra toda a mocidade brasileira, sem distinção de sentimentos religiosos, que sejam uma escola de patriotismo e uma associação para progresso da ciência, autônomas, só tendo um limite na lei: a liberdade mesmo da ciência que elas não poderão restringir em caso algum. Eis aí o que me parece um plano de ensino superior digno de um partido que se preocupa tanto dos direitos da liberdade como do adiantamento do país (NABUCO, 1879, p. 173).

A liberdade de ensino superior, reclamou Joaquim Nabuco, é “[...] a liberdade das academias do Estado e a concorrência no seio dessas academias de todos os ensinos que queiram lutar e produzir-se; de que só tenho em vista o desenvolvimento científico deste país, pelo qual ninguém faz mais vivos votos do que eu” (NABUCO, 1879, p. 175).

No tocante ao ensino livre profissional, destacou-se uma relação direta com liberdade da indústria, da agricultura e do comércio. Acreditava Aarão Reis que a instrução profissional tornaria verdadeiro o progresso material, sobretudo pela sua capacidade de se apoderar da natureza e colocá-la a serviço da nação. Profissionalizando-se a mão de obra, seriam aprimorados os conhecimentos do senso comum tornando-os mais racionais, observáveis e, por consequência, prósperos. Havia a probabilidade de inovação no processo produtivo, melhoria do produto final e, por conseguinte, a concorrência dos serviços.

A liberdade de ensino, defendida entre os positivistas, agregou alguns princípios específicos. A ideia de ensino livre, como apresentado pelos demais membros da geração 1870, aparece dentro das obras dos positivistas ortodoxos ligada a princípios denominados como liberdade de culto, liberdade espiritual e de consciência. Teixeira Mendes, Miguel Lemos e Pereira Barreto não trataram da questão da iniciativa privada na oferta do ensino. Apresentaram propostas que envolviam o papel do Estado, da necessidade da laicidade da instrução e uma reforma da educação que contasse com o papel da família.

Teixeira Mendes acreditava que dentre as condições necessárias para satisfazer o ensino público e, conseqüentemente, criar um ensino livre, estava a educação familiar. O engenheiro entendia que a primeira condição de liberdade seria a existência moral, intelectual e prática das

famílias, isto é, “[...] condições tendentes a levar o mais longe possível a espontânea influência feminina na formação dos servidores da humanidade” (MENDES, 26 dez. 1881).

A família, como a primeira e fundamental instância do processo educativo, só poderia assumir esta responsabilidade se fossem garantidos/exigidos: a monogamia, afastamento da mulher da vida prática, para assegurar inteiro devotamento à educação, e elevação do nível intelectual feminino, para assegurar o ascendente moral dos filhos (MENDES, 26 dez. 1881). Somada a esta educação, deveria ser formada uma classe que fosse depositária da doutrina positiva e das virtudes já realizadas, para, por meio de exemplo, levantar o nível da moralidade pela introdução de virtudes novas, consagrada a generalização da doutrina pelo ensino e conduta pública e privada. Esta função ficava a cargo do ensino público.

Unida às medidas concernentes à família, a reforma do ensino público contaria com medidas concernentes à instrução pública propriamente dita, aquela que seria recebida em comum. Este deveria conduzir não só a demonstração dos preceitos centralizados na infância, mas também dos costumes e leis do país (MENDES, 26 dez. 1881). As condições de existência do ensino público propriamente dito, com vistas ao regime livre, seriam de três ordens: 1º, a doutrina; 2º, o pessoal docente; 3º, a distribuição do ensino.

A doutrina aplicada no ensino público deveria ser de qualquer ordem, desde que não entrasse em contradição com os fatos positivamente adquiridos e fossem suscetíveis de demonstração científica em todos os seus pontos. A teoria católica, neste sentido, não era condizente ao plano de reforma da instrução pública proposto por Teixeira Mendes, e compartilhado entre outros positivistas. Somava-se a estas características, uma doutrina que “abraçasse o mundo, a sociedade e o homem”, ou seja, que marcasse os limites e os meios da intervenção humana, que mostrasse os elementos da ordem política e suas condições de aperfeiçoamento e de progresso, emancipando o homem da tutela governamental e, por fim, que fosse uma doutrina aceita por todos os cidadãos (MENDES, 26 dez. 1881).

No ensino geral, só deveriam ser considerados ensino primário a leitura, escrita, contabilidade e as artes liberais. Deveria ainda ser suprimido o ensino secundário, extinguindo, portanto, o colégio Pedro II e a escola normal. O resultado desta reforma acabaria “[...] com essa fábrica escandalosa de preparatórios que só tem servido para desmoralizar as gerações desde a infância e para assegurar o ascendente de todos os especuladores da vaidade e do orgulho paternos” (MENDES, 26 dez. 1881).

Quanto ao pessoal docente na reforma da instrução pública, destacou Teixeira Mendes a necessidade de confiança do público nos dotes morais e intelectuais do professor. Este deveria ainda ter boa índole e comportamento ilibado e possuir e ensinar o conjunto da doutrina pública

baseada no ensino integral, capaz de evidenciar a capacidade do órgão espiritual, mantendo-o no ponto de vista de conjunto (GAZETA DE NOTÍCIAS, 26 dez.1881).

Por fim, Teixeira Mendes apresenta como terceira ordem da reforma da instrução pública a necessidade de distribuição do ensino. Deveria haver uma completa liberdade de pensamento, o que recairia na extinção de lei de imprensa e sem privilégio de qualidade alguma para os representantes de qualquer doutrina ou para os discípulos e sem subsídio governamental a nenhuma. “A verdadeira instrução, seria a popular, direcionada para todos e não somente a um número de privilegiados. Verdadeira liberdade, verdadeira instrução” (LEMOS, 17 dez. 1881).

Os positivistas em questão defenderam a liberdade de consciência, a educação dos sentimentos e foram contrários ao monopólio do Estado sobre a liberdade do ensino. Esta condição recaía na ideia de que a reforma do ensino serviria, precipuamente, a uma reforma da vida, da sociedade e da cultura. Uma vez extinto este princípio limitador, e confiando na ciência e na educação, viam nos padrões do Ocidente uma direção para a universalidade da história humana na sua forma dinâmica, progressista, evolutiva, ecumênica e livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do esvoaçar do “bando de ideias novas”, proveniente do movimento intelectual da geração 1870 brasileira, esta tese teve por objetivo compreender os sentidos atribuídos à ideia de instrução moderna em escritos educacionais de autoria de Aarão Reis, Alberto Sales, Joaquim Nabuco, Miguel Lemos, Rangel Pestana, Rui Barbosa, Silva Jardim, Silvio Romero, Pereira Barreto, Teixeira Mendes e Tobias Barreto.

Foi enquanto médicos, engenheiros, bacharéis em direito, professores, deputados e redatores de jornais que os 11 intelectuais analisados dedicaram espaço, dentre suas discussões políticas, econômicas e culturais, à questão da instrução nacional. O interesse por esta temática foi fruto de uma agenda de preocupações sociais estabelecida a partir da década de 1870, quando se acirrou a necessidade de educar o povo, em prol da viabilidade de reformas de ordem, como a da economia, do Estado e das instituições políticas.

De forma eminente, todos os escritos educacionais mantinham relação com diagnóstico da situação nacional, este que serviu de introdução e base para a formulação de propostas, projetos ou mesmo dos debates em torno da instrução. Esta forma em comum de estruturar as ideias concebeu o ensino oficial brasileiro como ponto de partida das críticas e considerou a instrução moderna – livre, laica e científica – como condição indispensável para se alcançar um objetivo maior: o progresso e a civilização do país.

Há que se considerar que os 11 intelectuais atuaram em um cenário de disputa que marcou a segunda metade do século XIX. Havia diversas bandeiras de luta em torno da instrução, e todos eles optaram por se posicionar contrários à boa parte dos princípios ligados ao ensino oficial. Por esta razão, a disputa pelos sentidos de uma instrução moderna revelou algumas críticas sobre determinados pontos das ações desencadeadas pelos ministros João Alfredo de Oliveira e Carlos Leôncio de Carvalho.

A partir de ações ligadas a estes ministérios, foram diagnosticadas como causas do atraso educacional brasileiro questões como: caráter teológico do ensino; a descentralização da instrução primária e secundária nos moldes oficiais; a falta de autonomia financeira e administrativa dos estabelecimentos de ensino públicos provinciais; as condições materiais e estruturais dos estabelecimentos de instrução; o uso de métodos de ensino calcados na memorização e abstração dos fenômenos naturais e sociais; o número insuficiente e as precárias condições materiais, estruturais e profissionais das escolas; a má formação e atuação dos professores; o reduzido quantitativo de escolas públicas e também privadas; a não obrigatoriedade da instrução primária; a falta de exigência científica para a fundação das

faculdades livres e a conferência de títulos acadêmicos por tais instituições; a permissão da abertura de faculdades católicas; a garantia de equiparação destas às Faculdades Oficiais em privilégio e garantias; a liberdade de ensinar sob os cânones da religião e a não obrigatoriedade da frequência no ensino superior.

Para superar o atraso do ensino oficial brasileiro foi proposto e defendido uma instrução moderna, que contemplava os princípios da laicidade, cientificidade e liberdade do ensino. Neste sentido, buscou-se: restringir os privilégios das instituições religiosas, no quesito instrução; estabelecer uma organização científica da instrução nacional por meio de métodos de ensino mais racionais; promover mudanças na formação e atuação dos professores; garantir um ensino voltado para a formação do que se considerou ser “novas” profissões, mais condizentes às variadas necessidades e vocações do homem; estabelecer um ensino livre, baseado no direito da iniciativa privada de criar estabelecimentos de ensino, bem como a garantia de autonomia administrativa das escolas e academias do Estado ou de particulares; liberdade de escolha dos métodos e das teorias a serem utilizadas pelos professores; garantia da livre concorrência tanto entre escolas públicas e privadas, quanto entre os próprios estabelecimentos de ensino do Estado e a preservação da tutela do Estado como forma de regular e viabilizar os princípios anteriores.

Apesar de todos os intelectuais analisados terem discutido sobre uma causa específica, a fim de alcançar um objetivo em comum, foi possível perceber um percurso intelectual heterogêneo que inviabiliza uma análise sob a perspectiva de grupo. Como já alertava Silvio Romero, o “bando de novas ideias” da geração 70 foi gestado a partir de vários e diferentes posicionamentos, mediados pelos recursos sociais, políticos e econômicos disponíveis para cada um ou para subgrupos de indivíduos.

Os 11 personagens puderam ser reunidos em subgrupos, de acordo com parcerias intelectuais estabelecidas em prol da defesa de uma causa, uma teoria ou princípios partidários. Foi o caso de Tobias Barreto e Silvio Romero, na Faculdade de Direito do Recife; Rangel Pestana, Pereira Barreto e Alberto Sales, no jornal *A Província de São Paulo*; Tobias Barreto, Rui Barbosa e Joaquim Nabuco, na Câmara dos Deputados pelo Partido Liberal; Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Silva Jardim no Apostolado Positivista do Brasil; e Rangel Pestana e Silva Jardim, na Escola Neutralidade e no partido Republicano. Além disso, há espaços de formação e atuação que, apesar de não necessariamente significarem aproximações diretas entre os intelectuais, podem ter contribuído para a construção de identidades e formação de uma cultura coletiva.

Ao avançar pelas biografias coletivas, foram identificadas variadas formações e lugares de atuação profissional; distintas formas de incursões políticas/partidárias e variadas redes de sociabilidade. Além disso, em se tratando de formas de elaboração dos escritos educacionais, foi possível observar características diversas em termos de teorias, meios de veiculação das ideias, temáticas abordadas, tipologia, periodicidade e densidade dos debates. Ao traçar pontos de convergências e distanciamentos mais precisos e inteligíveis nos diferentes percursos de elaboração e defesa dos escritos educacionais, foi possível selecionar campos de observação mais concisos entre as inúmeras informações pertencentes às trajetórias de vida, práticas sociais, redes de pertencimento, lugares de enunciação e formas de inserção nos embates educacionais.

Nos debates analisados, os discursos sobre a instrução nacional possuíram um sentido específico, mas nenhum dos seus autores se dedicou exclusivamente a ela. Além disso, cada um a seu modo defendeu o aspecto que achou mais condizente e apropriado, diante da forma como analisavam a situação nacional, dos princípios partidários compartilhados, das teorias apropriadas e dos lugares de fala que ocupavam. Assim, analisar escritos educacionais que compartilharam do mesmo objetivo final, mas que, para tanto, enveredaram por caminhos distintos, é encontrar possibilidades de perceber o que conferiu às propostas educacionais possíveis fragilidades e/ou robustez, destaque e/ou irrelevância ou mesmo uma preponderância de seus autores no campo da história da educação.

Por trás de uma preponderância intelectual de determinados agentes no campo da educação, há em paralelo outros intelectuais menos visíveis, que também contribuíram para a amplitude do debate educacional que muitas vezes é atrelado apenas a grandes figuras. Por certo, vale considerar que há intelectuais que devem ser destacados pela densidade teórica das obras, pelo poder de ressonância dos seus debates ou mesmo pelo resultado prático de suas ações no campo da educação. São exemplos disso, Rui Barbosa, Rangel Pestana e Tobias Barreto. Contudo, ao fazer uma análise de biografias coletivas, é possível perceber que os demais autores, com menor visibilidade de atuação, podem ser imprescindíveis na análise de propostas de maior relevância, pois seus escritos muitas vezes antecedem, convergem ou dão força a estes projetos de maior expoência. De maneira direta ou tangencial, todos contribuíram para o debate educacional no final dos Oitocentos. Assim, por mais distantes que possam parecer estar, tanto na forma física, institucional e intelectual, os escritos educacionais acabaram convergindo para um fim compartilhado: a defesa de uma instrução moderna.

Nos escritos educacionais analisados, a maior parte das propostas não foram implementadas, e as que foram, não conseguiram se sustentar ou serem ampliadas em termos

geográficos e temporais de forma imediata. Limitados por questões financeiras, estruturais e sobretudo pela dinâmica política imperial, os escritos educacionais mais ou menos estruturados serviram de base para inspirar e angariar mais sujeitos à causa, além de promover rupturas que contribuíram para desestruturar o ensino oficial, mesmo que a longo prazo.

Ao buscar entender os escritos educacionais a partir dos itinerários intelectuais, foi possível perceber que as obras foram construídas a partir de escolhas pessoais e coletivas, fruto de experiências profissionais, familiares, afetivas e políticas. Foi evidenciado que os sentidos atribuídos à educação derivavam, reforçavam ou foram influenciados por lugares de experiência. Foi o caso das Academias de Direito, que geravam grandes redatores e favoreciam o surgimento de defensores de um novo modelo de exercício do poder e de conduta; do Partido liberal, que incutia a ideia do relevante papel que a ciência e a técnica haveriam de assumir na vida futura de todos os povos; do Partido Republicano, que defendia princípios como liberdade de ensino, projetos progressistas para camadas sociais, inclusive as mulheres; da docência, como forma de se aproximar de problemáticas educacionais mais práticas; dos jornais, como meio de desenvolvimento da opinião pública e considerado o caminho mais seguro para a construção de uma nação moderna, marcada por homens conscientes e livres.

Para além da influência dos espaços de formação, os escritos educacionais foram fruto das leituras que seus autores fizeram. Inspirados por um repertório de experiências nacionais e estrangeiras, os intelectuais elegeram um conjunto de teorias e noções para dar subsídios tanto para análises da situação que vivenciavam, quanto para desvendar linhas mais eficazes de ação. De modo geral, os 11 intelectuais foram adeptos a filosofias que motivavam a pensar os problemas nacionais de forma mais prática, evidenciando a necessidade de intervenção na construção de uma identidade nacional e de outras mudanças estruturais, sobretudo na política, na economia e nas instituições do Estado. Tais princípios recaíam na libertação do homem por intermédio do conhecimento racional, condição considerada basilar para a formação de um país livre, civilizado e moderno.

Da teoria positivista, os intelectuais se apropriaram da ideia de hierarquia das ciências, da separação entre o Estado e a religião e, como elemento primordial, da lei dos três estados. Foi à luz dessa teoria que Aarão Reis, Teixeira Mendes, Miguel Lemos, Luís Pereira Barreto, Alberto Sales e Silva Jardim buscaram não só substituir a política teológica/metafísica pela científica, mas também promover uma reforma do ensino. De acordo com tal filosofia, a reforma educacional se faria por meio da expansão do espírito moderno, abundando assim a difusão do ensino científico em instituições de ensino, devendo permanecer afastado o espírito teológico e metafísico.

Serviram ainda como forma de inspiração prática, os modelos de ensino norte-americano e alemão. Eles apareceram nos escritos educacionais como os “melhores” exemplos de instrução moderna. Inspirados nesses modelos, destacaram-se, portanto, como aspectos primordiais a serem desenvolvidos no Brasil: o ensino prático, científico e comum para todos; um currículo atualizado; o cuidado com os elementos materiais do ensino; a existência de aulas regulares diurnas e conferências avulsas públicas noturnas; atividades extraclasse e suporte financeiro do capital privado associado.

Pensar a educação e seus problemas nos escritos da geração 1870 não se resume a pensar apenas o campo de ensino e suas particularidades, mas correlacioná-lo às mudanças do social, econômico, político, religioso, cultural e a novos valores morais decorrentes de uma sociedade que se intentava moderna. No grupo analisado, foi possível perceber que as ideias mantiveram relação direta com os recursos intelectuais disponíveis, com possibilidades próprias de cada contexto individual e com estruturas de possibilidades coletivas. Isso significa que elas foram fruto de experiências nacionais, da apreensão de teorias estrangeiras, com conexões que também envolviam tanto a prática política quanto atividades paralelas ao mundo estamental, como o magistério e a atuação em jornais.

Longe de análises apologéticas, os escritos educacionais foram considerados nesta tese como resultado de um itinerário biográfico e de um contexto histórico, regidos por uma lógica do campo intelectual. Isso significa dizer que aqueles que queriam participar dele deveriam fazer propaganda de si próprios, por meio do debate, engajamento ou defesa de temáticas de ordem, bem como ocupar espaços que garantissem tanto a disseminação e visibilidade de ideais, como o convencimento do público a quem estas se destinavam (sociedade, estado...).

Por fim, cabe considerar que ainda que por meio de uma pequena mostra, foi possível trazer à tona as formas de manifestação na cena pública de personagens da história brasileira que tiveram a atuação destacada e que, de algum modo, incidiram nos destinos e/ou na interpretação da educação do país. Ao priorizar o modo como os discursos educacionais foram compostos, agregando os sujeitos às respectivas formas de expressão, considero ter ampliado a compreensão das questões propostas, compreendendo os indivíduos como individualidades históricas e reolocando suas ações e motivações no seu contexto de origem.

REFERÊNCIAS

Documentos textuais

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. 2. ed. São Paulo: EDUC, [1959] 2000.

BARRETO, Luís Pereira. [1880]. A propósito da universidade. *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Obras Filosóficas** (379-402). São Paulo, SP: Humanitas, 2003.

BARRETO, Tobias. **Crítica política e social**. Rio de Janeiro: Solomon; Sergipe: Editora Diário Oficial, 1. ed. 2012.

BARRETO, Tobias. **Estudos alemães**. Rio de Janeiro: Recod; Aracaju: Secretaria de Cultura e Meio Ambiente, 5. ed. 1991.

BLAKE, Augustee Victorino Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883.

BRASILIENSE DE MELO, Américo. **Os programas dos partidos e o Segundo Império**. São Paulo: Typographia J. Seckler, 1878.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico**, v. 6: declínio e queda do imperador. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2004. Coleção História Geral da Civilização Brasileira.

JARDIM, Antonio da Silva. **Relatorio** apresentado a S. Ex. o Sr. Presidente da província do Espirito- Santo Dr. H.M. Inglez de Sousa sobre a historia e resultado da propaganda do methodo de leitura João de Deus. Vitoria: Typ. da Provincia, 1882.

LACOMBE, Américo Jaconina. Prefácio às Obras Completas de Rui Barbosa. *In*: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. v. 10, tomo I, 1947.

MANIFESTO REPUBLICANO. **A Federação**, Porto Alegre, Ano 5, n. 140, 21 de jun.1888. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=388653&PagFis=4583&Pesq=ensino%20leigo>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império (1854-1888)**. v. 2. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, Brasileira Eletrônica, 1937.

MOREIRA, Thiers Martins. Prefácio às Obras Completas de Rui Barbosa. *In*: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Reforma do Ensino Secundário e Superior. Ministério da Educação: Rio de Janeiro, 1941, v. IX, t. I, p. IX-XXVII.

NABUCO, Joaquim. **Um estadista do império**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

NABUCO, Joaquim. **Campanha Abolicionista no Recife**. Eleições de 1884. Brasília: Edições do Senado Federal, v. 59, 2005.

ROMERO, Sílvio (1851-1914). **Provocações e debates** (Contribuição para o estudo do Brazil Social). Porto: Livraria Chardron de Lello Irmão, 1910. 416 p.

ROMERO, Sylvio. (1884). **Ensaio de sociologia e litteratura**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1901. 295 p.

ROMERO, Sylvio. 1851-1914. **Literatura, história e crítica**. In: BARRETO, Luis Antônio (org.). Rio de Janeiro: Imago Ed; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2002, 444 p. (Obras completas – Silvio Romero).

ROMERO, Sylvio. 1851-1914. **Estudos de literatura contemporânea**. In: BARRETO, Luis Antônio (org.). Rio de Janeiro: Imago Ed; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2002. (Edição comemorativa).

ROMERO, Sylvio. Filosofia e o ensino secundário. In: BARRETO, Luis Antônio (org.). **Estudos de literatura contemporânea**: páginas de crítica. RJ: Laemmert & Cia, 1885, p. 129-140.

Artigos de jornais

BARRETO, Tobias. O industrial. **O Industrial**. Recife, 15 jan. 1883.

BARRETO, Tobias. As artes e a Indústria Artística. **O Industrial**. Recife, jan. 1883.

BARRETO, Tobias. As Flores perante a Indústria. **O Industrial**. Recife, 1883.

SALES, João Alberto. A instrução pública no brasil e nos estados unidos. **A Província de São Paulo**. São Paulo, 06 jan. 1877.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 08 mar. 1885.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 10 mar. 1885.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 11 mar. 1885.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 12 mar. 1885.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 14 mar. 1885.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 15 mar. 1885.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 17 mar. 1885.

SALES, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. **A Província de São Paulo**, 19 mar. 1885.

O COLÉGIO RANGEL PESTANA. **A Província de São Paulo**. São Paulo, 11 dez. 1878.

DIÁRIO DO POVO: político, literário, noticioso e comercial. Rio de Janeiro, 15 mar. 1868.

REIS, Aarão Leal de Carvalho. A instrução publica superior no império. **Jornal O Globo** (série de artigos publicados no Globo e depois colleccionados). Rio do Janeiro, 1875, 91 p.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 24 dez. 1875. Anúncio.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 04 jan. 1875. Anúncio.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 15 mar. 1883. Editorial, para o substitutivo.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 25 nov. 1884. Noticiário.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 24 fev. 1882. Número Avulso.

LEMOS, Miguel. Universidade. **Gazeta de Notícias**, 17 dez. 1881. Edição 00349. Publicações a pedido.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 22 dez. 1881.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 25 dez. 1881.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 26 dez. 1881.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 04 jan. 1882.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 07 jan. 1882.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 12 jan. 1882.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 19 jan. 1882.

MENDES, Raimundo Teixeira. A Universidade. **Gazeta de Notícias**, 22 jan. 1882.

Leis, Projetos de leis e Decretos

BRASIL. Constituição política do Império do Brazil, 22 de abril de 1824. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824.

Constituições Brasileiras, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012, p. 66-89.

BRASIL, Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, p. 15, 1834.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, p. 71, 1827.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, p. 196, 1879.

BRASIL. **Substitutivo do Projeto de Lei n.1 de 1882**. Sala das sessões, 2 de março de 1883. Rangel Pestana. A província de São Paulo, 15 mar. 1883.

BRASIL. **Lei nº 81, de 6 de abril de 1887**. Reforma a instrução pública da província. Coleção da Legislação Paulista.

BRASIL. Lei nº 105, de 12 de maio de 1840. Interpreta alguns artigos da Reforma Constitucional. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1840**, p. 5, v. 1, pt. I.

BARBOSA, Ruy. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Câmara dos Deputados. Parecer e Projeto (relativo ao Decreto N. 7247 de 19 de abril de 1879). Apresentado em sessão de 13 de abril de 1882, pela comissão de Instrução Pública composta dos Srs. Ruy Barbosa (relator), Thomaz do Bomfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Viana. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1882.

BARBOSA, Ruy. (1883). Reforma do ensino primário. Várias instruções complementares da instrução pública. *In: Obras completas de Rui Barbosa*. v. X, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

Opúsculos e Discursos

JARDIM, Antonio da Silva. **Reforma do ensino da língua materna** (1884), de Antonio da Silva Jardim. São Paulo: typ. Seckler, 1884. (Conferência realizada no dia 21 de abril de 1884 na Escola Normal de São Paulo).

NABUCO, Joaquim. 1879-1888. Anais da Câmara dos Deputados (15.5.1879). **Discursos parlamentares**. Col. Perfis Parlamentares. Brasília, Câmara dos Deputados.

PESTANA, Francisco R.; FERREIRA, Miguel; ABREU, Henrique L. de; MENEZES, José de Napoles T. de; **Eschola do Povo**. v. 2. Rio de Janeiro: Typografia da Republica, 1873. (Biblioteca do Senado Federal).

Bibliografia

ALONSO, Angela. Crítica de contestação: o movimento reformista da geração 1870. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 15, n. 44, out. 2000.

ALONSO, Ângela. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 392 p.

ALONSO, Ângela. **O Positivismo de Luís Pereira Barreto e o Pensamento Brasileiro no Final do Século XIX**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995.

AQUINO, José Edicarlos de. A Polêmica entre Júlio Ribeiro e Alberto Sales: uma análise do debate sobre o modelo ideal de organização das ciências e o emprego apropriado de referências teóricas na produção linguística no Brasil no século XIX. **Linha D'Água** (online), São Paulo, v. 32, n. 1, p. 129-153, jan./abr., 2019.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. Tobias Barreto e a educação: ideias de um moderno no Império brasileiro. *In: **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX***. CARVALHO, Marcus Vinícius C.; LAGES, Rita Cristina Lima; GASPAR, Vera (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. Tobias Barreto de Menezes e a Educação para um Brasil moderno (século XIX). **História da Educação**. Porto Alegre. v. 21, n. 53, set./dez. 2017, p. 38-55.

BARRETO, Luís Antônio. “O industrial”. *In: BARRETO, Tobias (1839-1889). **Estudos Alemães***. 5 ed. Rio de Janeiro: Record; Aracaju, Se: Secretaria de Cultura e Meio Ambiente, 1991.

BARROS, Roquer Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: EDUSP, 1986.

BULST, Neithard. Sobre o objeto e o método da prosopografia. **Politeia: história e sociedade**, v. 05, n. 1, p. 47-67, 2005.

CANTUARIA, Adriana Lech. **A Escola Pública e a Competência Escolar: O Caso do Colégio Culto à Ciência de Campinas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr. 2012.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História no Brasil**. São Paulo: Contexto/EdUSP, 1988.

CARVALHO, Marcus Vinícius Corrêa. Moderno, Modernidade, Modernização: polissemias e pregnâncias. *In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de*

(org.). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil- séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CHARLE, Christophe. A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas. *In*: HEINZ, Flávio (org.). **Por outra história das elites**, Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006, p. 41-53.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da.; SANTOS, Laisa Dias. ‘A universidade que espere!’: propostas para o ensino superior nos discursos de intelectuais da geração 1870. (2021). **Revista Brasileira de História da Educação**, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e152>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CORRÊA, Maria Letícia. **Engenharia politécnica e reformismo**: o projeto de casas para operários de Luiz Rafael Vieira Souto (1885-1887). *In*: XXI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH-SP, 2012, Campinas, **Anais [...]**. Campinas, setembro, 2012.

COSTA FILHO, Cícero João da. **No limiar das raças**: Silvio Romero (1870-1914). 2012. 495 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COUTO, Bruno Gontyjo do. **Ideologia e utopia de Brasília**: disputas em torno do projeto de Brasil moderno. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império**. Pensar a educação, pensar o Brasil (1822-2022). Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/textos_confs/conf_lmff.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2020.

FERRAZ, Sérgio Eduardo. A dinâmica política do Império: instabilidade, gabinetes e Câmara dos Deputados (1840-1889). **Revista Sociologia Política**. Curitiba, v. 25, n. 62, p. 63-91, junho de 2017. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782017000200063&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2021.

FIGUEIRA, Manuel Fernandes. (org.). **Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil**. Publicada por ordem da Diretoria e autorização do Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido. **Prêmio Grandes Educadores brasileiros**: monografia premiada (1987). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Série Grandes Educadores 4. Brasília, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Diretor). **O Brasil Monárquico**: declínio e queda do Império. Coleção História Geral da Civilização Brasileira. v. 6, n. 2. Bertrand Brasil, 2004.

HORBACH, Carlos Bastide. O parlamentarismo no Império do Brasil: origens e funcionamento. **Revista de Informação Legislativa**. v. 43, n. 172, p. 7-22, out./dez. 2006. (Biblioteca do Senado Federal).

JINZENJI, Mônica Yumi. O papel da imprensa periódica no processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 150-166, jan./jun. 2012.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto-ED, 2006.

LEAL, Carlos Eduardo. Gazeta de Notícias. In: ABREU, Alzira Alves de et al (coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

LEMOS, Renato. Silva Jardim. In: ABREU, Alzira Alves de et al (coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

LIMA, Hermes. **Tobias Barreto**: a época e o homem. Companhia Editora Nacional. São Paulo-Rio-Recife-Porto Alegre, 1939.

LIMA, Solyane. **Recrutá-los jovens**: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1967.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A pedagogia de Rui Barbosa**. (org.) Ruy Lourenço Filho. 4. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MATTOS, Ilmar Roloff. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; PEREIRA, Bárbara Cortella; PASQUIM, Franciele Ruiz. Formação de Professores para o Ensino Inicial da Leitura e da Escrita, na Década 1880, em São Paulo-Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2012, p. 109-128.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A pedagogia de Sílvio Romero e as suas notas de leitura. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 11 jan./jun. 2006.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As notas de Sílvio Romero e o culturalismo do século XIX. **História da Educação**. Pelotas, v. 12, n. 25, p. 267-273, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29071>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

NEDER, Gizlene. “Carretilhas” em ação: Reforma e conservadorismo no Segundo Reinado. **Dimensões**, v. 28, p. 82-102, 2012.

NEDER, Gizlene. **Os Compromissos Conservadores do Liberalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. **A nova capital em movimento: a reconfiguração dos espaços públicos em Belo Horizonte (1897-1930)**. 2012. 207f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Dos dispositivos da (auto) crítica: compartilhando uma trajetória de viagens. *In: **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX, Dimensões teórico-metodológicas***. GIL, Natália; BARRETO, Raylane Navarro; CARVALHO, Rosana Areal de (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos**, v. 1, n. 1, out./jan. 2010.

PASQUIM, Franciele Ruiz. **Reforma do ensino da língua materna (1884)**, de Antonio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

PERIOTTO, Marcília Rosa. O papel da imprensa no processo de construção da nação: a “vocação pedagógica” do Correio Braziliense. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 61 -83, dez. 2004 - ISSN: 1676-2584.

PIMENTA BUENO, José Antônio. (Marquês de São Vicente). **Direito público brasileiro e análise da constituição do império**. Rio de Janeiro: J. Villeneuve & C., 1857.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RIBEIRO, Antônio Sérgio. Rangel Pestana. *In: ABREU, Alzira Alves de et al (coord.)*. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

SCHELBAUER, Analete Regina. Manifestações da ação de particulares e de professores de primeiras letras em prol da escolarização em São Paulo no final do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 24, p. 3-10, dez. 2006.

SALGUEIRO, Heliana Angotti. **O engenheiro Aarão Reis: o progresso como missão**. Coleção Centenário. Belo Horizonte, 1977.

Santos, Gustavo dos. **“Homens do direito”**: projeto jurídicos/políticos de Brasil do século XIX. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2020.

SANTOS, Laísa Dias. **Por uma história vista de baixo: as escolas primárias dos territórios centro e sul do estado de Sergipe (1930-1960)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2018.

SILVA, Fábio de Barros. Luís Pereira Barreto: uma abordagem positivista da moralidade e da realidade brasileira. **Revista Estudos Filosóficos**. DFIME – UFSJ, São João del-Rei/MG. p. 16-23, 2013. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In: RÉMOND, René. Por uma história política.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

SIQUEIRA, Karulliny Silverol. As vozes do progresso: os liberais positivistas na imprensa capixaba oitocentista. **Revista Ágora**, v. 31, n. 1, 2020.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873):** concepções a partir do modelo norte-americano. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

STONE, Laurence. Prosopography. Tradução Dora Rocha. *In: Daedalus: Journal of American Academy of Arts and Sciences*, v. 100, n. 1, p. 46-79, 1971.

TORRES, João Camilo de Oliveira, 1915-1973. **O positivismo no Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Coleção João Camilo de Oliveira Torres; n. 5 e-book).

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Os pareceres de Rui Barbosa. **Cultura Política.** Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, abr. 1943, p. 106.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História Intelectual e História dos Intelectuais: diálogos acerca da escrita da história da educação. *In: VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky; OSINSKI, Dulce Regina Baggio (org.). História Intelectual e Educação: Trajetórias, Impressos e Eventos.* Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. *In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Cinco estudos em história e historiografia da educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.

VITA, Luís Washington. **Aberto Sales, ideólogo da República.** São Paulo: Companhia Editora Nacional. *Brasiliana Eletrônica*, v. 327, 1965.

SIQUEIRA, Karulliny Silverol. As vozes do progresso: os liberais positivistas na imprensa capixaba oitocentista. **Revista Ágora**, v. 31, n. 1, e-2020310110, 2020, ISSN: 1980-0096.

SOBRINHO, Barbosa Lima. **Silva Jardim:** discursos, opúsculos, manifestos. Introdução de Barbosa Lima Sobrinho. Programa Especial UFF- FCRB. Universidade Federal Fluminense. Imprensa Universitária: Niterói, RJ, 1973.

SUCUPIRA, Newton. O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.* Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

ANEXO 1 – Integrantes da Geração 1870

LIBERAIS REPUBLICANOS	NOVOS LIBERAIS
Nome	Nome
Américo Brasiliense	André Rebouças
Aristides Lobo	Gusmão Lobo
Felício Buarque	Joaquim Nabuco
Felício dos Santos	Joaquim Serra
Felisberto Freire	José Mariano Carneiro da Cunha
Lopes Trovão	Muniz Barreto
Lúcio de Mendonça	Rodolfo Dantas
Quintino Bocaiúva	Rodrigo Silva
Saldanha Marinho	Rui Barbosa
Salvador de Mendonça	Sancho Barros Pimentel
POSITIVISTAS ABOLICIONISTAS	FEDERALISTAS POSITIVISTAS DO RIO GRANDE DO SUL
Nome	Nome
Aarão Reis	Alcides Lima
Alfredo Falcão	Barros Cassa
Aníbal Falcão	Demétrio Ribeiro
Antonio de Souza Pinto	Homero Batista
Argemiro Galvão	Horácio de Carvalho
Candido Mariano	J. G. Pinheiro Machado
José Leão Ferreira Souto	Joaquim Francisco de Assis Brasil
José Mariano de Oliveira	Júlio de Castilhos
	Pereira da Costa
Lacerda Werneck, Lauro Muller	Ramiro Barcelos
Lauro Sodré	Rivadária Correia
José Isidoro Martins Jr.	
POSITIVISTAS ABOLICIONISTAS	FEDERALISTAS CIENTÍFICOS DE SÃO PAULO
Nome	Nome
Carvalho de Mendonça	Alberto Sales
Cipriano de Carvalho	Américo de Campos
Ciro de Azevedo	Bernadino de Campos
Clóvis Beviláqua	Manuel Campos Sales
Gabriel Gabriel de Pizza	Cerqueira César
Generino dos Santos	França Leite
Godofredo Furtado	J. França Jr.
José Assis Brasil	Francisco Glicério
José Bento de Paula Souza	Jorge Tibiriçá
José Beviláqua	José Maria Lisboa
José Feliciano de Oliveira	Júlio de Mesquita
Miguel Feitosa, Miguel Lemos	Luís Pereira Barreto
Oliveira Marcondes	Martinho Prado
Sá Valle	Miranda Azevedo
Sampaio Ferraz	Pedro Lessa

Silva Jardim	Prudente de Moraes
Tasso Fragoso	Rangel Pestana
R. Teixeira de Souza	Ribeiro de Mendonça
Raimundo Teixeira Mendes	Ubaldo do Amaral
Sílvio Romero	
Tobias Barreto de Menezes Neto	

Fonte: ALONSO (2000)

APÊNDICE 1- DADOS PROSOPOGRÁFICOS

Nº	Integrantes da Geração 1870	Formação superior/local	Atividade exercida/local	Temática abordada	Tipo de obra	Meio de veiculação	Aproximações partidárias	Aspectos teóricos explicitados na obra
1.	Aarão Leal de Carvalho Reis	Engenheiro/RJ	Magistério e jornalismo/SP	Instrução nacional pública e privada	Artigos de jornais	Imprensa	Princípios republicanos	Positivismo e modelo alemão e norte americano de ensino
2.	Alberto Sales	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais-SP	Jornalismo/SP	Instrução pública	Artigos de jornais	Imprensa	Princípios republicanos	Positivismo. Modelo alemão e norte-americano de ensino
3.	Antonio da Silva Jardim	Bacharel em Letras e em Ciências Jurídicas e Sociais	Magistério e jornalismo/ SP	Instrução pública primária	Reforma da instrução pública, escolas primárias	Conferências escolares e imprensa	Princípios republicanos	Positivismo
4.	Francisco Rangel Pestana	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais/SP	Magistério, jornalismo e parlamento/ SP	Ensino primário e secundário público e privado e ensino profissional	Artigos de jornais, escolas primárias e secundárias e projetos de lei	Imprensa e Assembleia Legislativa	Membro do partido republicano	Ideais positivistas. Modelo norte-americano de ensino
5.	Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais-PE	Parlamento- RJ	Instrução superior pública e privada	Discurso	Assembleia Legislativa	Membro do partido Liberal	Modelo alemão de ensino
6.	Luís Pereira Barreto	Médico/Bélgica	Imprensa político- SP e	Instrução superior pública	Artigos de jornais	Imprensa	Membro de partido republicano	Positivismo
7.	Miguel Lemos	Engenheiro/ Paris	Imprensa política- SP e RJ e	Instrução superior pública	Artigos de jornais	Imprensa	Princípios republicanos	Positivismo
8.	Raimundo Teixeira Mendes	Engenheiro- RJ	Magistério, imprensa e política- SP e RJ e	Instrução superior pública	Artigos de jornais	Imprensa	Defensor de princípios republicanos	Positivismo
9.	Rui Barbosa de Oliveira	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	Parlamento-RJ	Instrução nacional pública privada	Projeto de lei	Assembleia Legislativa	Membro do partido Liberal	Ideais positivos. Modelo norte americano de ensino
10.	Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	Magistério-RJ	Instrução primária e secundária pública e privada	Opúsculo e Monografia	Imprensa	Defensor de princípios republicanos	Ideais positivos. Modelo alemão de ensino
11.	Tobias Barreto de Menezes	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais	Magistério, imprensa e política- PE e	Instrução secundária e profissional	Artigos de jornais e Discursos parlamentares	Imprensa e Assembleia Legislativa	Membro do partido Liberal	Modelo norte americano e alemão de ensino.

