

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UM PROJETO REFORMISTA NO BRASIL DO OITOCENTOS:
a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879-1888)**

DALVA REGINA ARAÚJO DE ALMEIDA

Orientador: Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa

Linha de Pesquisa: História da Educação

João Pessoa - PB

2013

Dalva Regina Araújo de Almeida

**UM PROJETO REFORMISTA NO BRASIL DO OITOCENTOS:
a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879-
1888)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa

João Pessoa - PB

2013

A447u Almeida, Dalva Regina Araújo de.

Um projeto reformista no Brasil do oitocentos: a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879-1888) / Dalva Regina Araújo de Almeida.-- João Pessoa, 2013.

117f.: il.

Orientador: Jean Carlo de Carvalho Costa.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1. Nabuco, Joaquim, 1849-1910 - crítica e interpretação. 2. Educação - Brasil. 3. Reformas sociais. 4. Intelectuais - trajetórias. I. Título

UFPB/BC

CDU: 37(81)(043)

Dalva Regina Araújo de Almeida

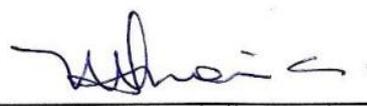
**UM PROJETO REFORMISTA NO BRASIL DO OITOCENTOS:
a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879-1888)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

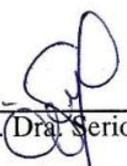
COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa

Orientador - UFPB


Prof. Dra. Mauricéia Ananias

Examinadora Interna - UFPB


Prof. Dra. Serioja Mariano

Examinadora - UFPB


Prof. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Examinadora Externa- UFS

Aprovada em 20 / 08 / 2013

Aos meus pais, *Honório e Céu*,
que fizeram tudo para que eu
chegasse aqui.

Ao meu esposo, *Christenes
Dutra*, que me ajudou a chegar.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer implica em demonstrar gratidão por algo à alguém. Para alcançar o resultado final desse trabalho, a presença de algumas pessoas foi imprescindível, cada uma, à sua maneira, colaborou mais do que imagina.

O primeiro agradecimento deve ser feito à Deus, que realizou o desejo do meu coração e sem O qual, eu não poderia continuar.

Agradeço aos meus pais, que me mostraram a importância do conhecimento através da educação. Agradeço pela paciência, pelo carinho e o cuidado durante todo esse tempo. Pai e mãe, vocês tornaram possível estar aqui. À minha avó, Dalva, por tê-la ao meu lado cuidando de mim sempre. Ao meu irmão, a quem amo e desejo o melhor. À doce criança que preencheu meus dias com alegria e amor, que esperou pacientemente minhas promessas e que me perguntou todos os dias se eu já estava perto de terminar o trabalho que me “dividia” com ele, Val Filho, meu primo, quase irmão.

Agradeço aos amigos dessa jornada, a todos os telefonemas e cafés, ou melhor, cappucinos divididos, Amanda Galvêncio, Maíra Lewtchuck, Priscilla Leandro, Ramon de Alcântara, Vívica Silva e Nayana Mariano. À amiga de sempre, Ingrid Biserra, que compartilha comigo as inseguranças típicas de uma vida acadêmica que começa, mas também as conquistas alcançadas.

Às amigas que recentemente entraram no meu convívio, mas que se fazem presentes e necessárias aos meus dias, Andrezza Cirne, Jozelma Cabral e Girlene Santos. Obrigada amigas, por compreenderem, por ajudarem, por torcerem e vibrarem minhas conquistas. Minhas tardes foram preenchidas de muita alegria com vocês. “O trabalho fica muito mais alegre”!

Ao orientador, prof. Jean Carlo, agradeço pelas leituras, sugestões, discussões, orientações, indicações, sugestões e cobranças. Todas as características do orientador acadêmico estão em você. Por tudo isso, sou-lhe grata.

Ao Grupo de Pesquisa em História da Educação do Nordeste Oitocentista (Gheno) e a todos os integrantes – professores e alunos –, cujas leituras foram imprescindíveis orientações para a realização desse trabalho.

Às professoras da banca examinadora Mauricéia Ananias e Serioja Mariano, pela dedicação e empenho na leitura desse texto dissertativo. Agradeço pelas orientações e sugestões. Na medida do possível, tentei alcançar as observações feitas na qualificação. Obrigada, pois sei que elas enriqueceram o trabalho. Agradeço ainda à professora Ana Maria Bueno pela leitura e contribuições na defesa. Obrigada pela leitura atenta e indicações. Sua presença foi indispensável.

Agradeço ainda, à esta pessoa que esteve comigo sempre, apoiando meus projetos e cuidando para que meus dias fossem felizes, Christenes Dutra, meu amigo e esposo, presente de Deus pra mim. Você é a pessoa da minha vida. “[...] A gente vai, viver pra sempre. Eu já não sei mais viver sem você.”

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).

RESUMO

A retomada das discussões sobre a atuação dos sujeitos nos anos finais do Império Brasileiro tem despertado o interesse de pesquisadores em diversas áreas de estudo como as ciências sociais, a história e também a educação. A revisão de algumas teses em especial, sobre o posicionamento desses sujeitos frente às transformações da época, tem aberto espaço para o diálogo entre os estudiosos e permitido novos olhares sobre o tema. Interessados nessa discussão, debruçamo-nos sobre a relação entre os intelectuais e a história da educação, e sobre a atuação destes no processo de modernização da sociedade, através do viés educativo. Propomos a história dos intelectuais como norteadora desse trabalho, no sentido de buscarmos as ideias, as trajetórias e também o papel social assumido pelos intelectuais na construção do projeto da modernidade. Particularmente, interessa-nos o estudo do lugar ocupado pela educação no projeto político de Joaquim Nabuco, enquanto elemento constituinte e basilar do progresso nacional. Com base nessa premissa, buscamos desde então analisar o seu projeto de reformas e compreender como ele foi pensado no sentido de civilizar a sociedade e promover o sentido do trabalho racional. Para tanto, elegemos como fonte para esse estudo, a obra de Joaquim Nabuco produzida entre 1879 e 1888, anos inicial e final de sua carreira parlamentar concebendo-a como a agenda política empreendida por Nabuco para o Brasil. Tomamos como basilar a interpretação de Ângela Alonso (2002) que, sugerindo a existência de um movimento reformista composto pela geração intelectual de 1870, aponta os conceitos de estrutura de oportunidades políticas, repertório e comunidade de experiência para fundamentar seu argumento. De acordo com Alonso (2002), foi a partir de uma estrutura de oportunidades políticas e da imersão em uma comunidade de experiência que os intelectuais da geração 1870 se apropriaram do repertório europeu, a fim de desenvolverem uma crítica ao *status quo* imperial. Suas produções configuravam um programa de reformas para o Brasil imperial. É à luz das indicações de Alonso (2002), que situamos o projeto político de Joaquim Nabuco para a sociedade brasileira do período, enxergando a educação como base para o (re) arranjo social posterior à abolição, ponto de partida, segundo Nabuco, para o fim do atraso moral e econômico no qual estava imerso o país. A educação assumiria o papel transformador e modelador da sociedade que se buscava civilizada, de acordo com o padrão europeu. A função que esta assumia era não apenas o de instruir e capacitar o futuro trabalhador, mas também o de educar um sujeito consciente, capaz de formar uma opinião pública autônoma e consistente, base do exercício da cidadania. Compreendemos ainda, a existência de uma *rede de sociabilidades* (Sirinelli, 2003) na qual Nabuco esteve inserido e assim, buscamos situar a gestação de ideias desse intelectual em diálogo com seus pares, o que coaduna com sua crítica ao Decreto Leôncio de Carvalho, um dos documentos mais relevantes do final do Império.

Palavras-chave: Educação brasileira. Intelectuais. Joaquim Nabuco. Reformas sociais.

ABSTRACT

The resumption of talks on the performance of the subjects in the final years of the Brazilian Empire has aroused the interest of researchers in several fields of study such as social sciences, history and education as well. A review of some theses, in particular about the placement of these individuals face the transformations of time, has opened space for dialogue among scholars and allowed new perspectives on the topic. Interested in this discussion, we focused on the relationship between intellectuals and the history of education, and the role of these in the process of modernization of society through educational bias. We propose the history of intellectuals as guiding this work, in the sense of finding out the ideas, trajectories and the social role assumed by intellectuals in the construction of the project of modernity. Particularly, we are interested in studying the role education played in the Joaquim Nabuco's political project, as a constitutional and fundamental national progress element. Based on this premise, we seek since then analyze his reformation projects and understand how it was conceived in order to civilize society and promote the sense of rational work. Therefore, we elected as a source for this study, the work of Joaquim Nabuco produced between 1879 and 1888, the initial and final years of his parliamentary career, conceiving it as a political agenda undertaken by Nabuco to Brazil. We take as our basic interpretation of Angela Alonso (2002), which suggests the existence of a reformist movement composed by the intellectuals generation of 1870, points the concepts of political opportunity structure, repertoire and community experience to support his argument. According to Alonso (2002), was from a structure of political opportunities and immersion into a community of experience that intellectuals' generation in 1870 had appropriated the European repertoire in order to develop criticism to the imperial *status quo*. The productions of this generation configured a reform program for Imperial Brazil. It is in the light of the directions of Alonso (2002), that we situate the political project of Nabuco Joaquim for the Brazilian society in that period, seeing education as a basis for social (re)arrangement after the abolition, starting point, according to Nabuco, to the end of the moral backwardness and economic context in which the country was immersed. The education assume the transformational role and shaper of society that sought to be civilized, according to the European standard. The function that it assumed was to not only educate and train future workers, but also to educate a conscious subject, capable of forming an autonomous and consistent public opinion, basis of the exercise of citizenship. We understand yet, the existence of a network of sociability (Sirinelli, 2003) in which Nabuco was inserted and, thus, seek to situate the gestation of ideas this intellectual dialogue with their peers, which is consistent with his criticism of the decree Leôncio de Carvalho, one the most relevant documents of the late Empire.

Keywords: Brazilian education. Intellectuals. Joaquim Nabuco. Social reforms.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 1 | 11 |
| TRAJETÓRIA INICIAL E APRESENTAÇÃO DO TEMA | 11 |
| 1.1 OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS | 17 |
| 1.1.1 Procedimentos metodológicos e fontes da pesquisa..... | 19 |
| 1.2 HISTÓRIA DOS INTELLECTUAIS, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO REFORMISTA DE 1870..... | 23 |
| 1.3 “QUEM PRECISA DE SÃO NABUCO”: INTERPRETAÇÕES | 40 |
| 1.3.1 Dissertação: panorama Geral..... | 48 |
| CAPÍTULO 2 | 49 |
| SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO NO FINAL DOS OITOCENTOS: O DEBATE PARLAMENTAR ENTRE JOAQUIM NABUCO E LEÔNCIO DE CARVALHO | 49 |
| 2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES DE TAVARES BASTOS, LIBERATO BARROSO E ALMEIDA OLIVEIRA..... | 55 |
| 2.2 APONTAMENTOS SOBRE O DECRETO LEÔNCIO DE CARVALHO: A questão educacional no discurso de Joaquim Nabuco..... | 67 |
| 2.3 SUJEITOS E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS: O Parecer do Ensino Superior de Rui Barbosa | 79 |
| CAPÍTULO 3 | 85 |
| A OBRA DA ESCRAVIDÃO: EDUCAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO | 85 |
| 3.1 ABOLIÇÃO E INSTRUÇÃO PARA O FIM DA <i>OBRA DA ESCRAVIDÃO</i> | 90 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS | 110 |

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA INICIAL E APRESENTAÇÃO DO TEMA

Refazer uma trajetória intelectual é representa-la, torná-la presente através da memorização, este momento arbitrário é o ponto de partida em torno do qual organiza-se o relato. (ORTIZ, 2006)

Ao elaborarmos nossa própria trajetória, fazemos, segundo o autor, o exercício de rememorar-la, trazendo à tona uma representação do nosso passado. Traze-la à tona é, por sua vez, acionar alguns dispositivos nessa recordação em busca de um ponto de partida, um marco inicial. Claro que este não é um exercício fácil, tendo em vista, os contornos desta reminiscência serem pouco definíveis. Logo, Ortiz (2006) tem razão ao afirmar que estamos representando-a, estamos tornando-a presente a partir de uma apreensão da experiência reconfigurada por nossa subjetividade.

Assim, tomamos como ponto de partida na elaboração dessa trajetória, a participação, no início da graduação do curso de pedagogia, em projetos de iniciação à docência com a temática voltada aos direitos humanos e à educação¹. Em meados do curso, a inserção em um grupo de estudos cujo tema aproximava-se do campo da história da educação e centrava sua temática em torno da relação entre intelectuais nacionais e a educação² foi decisiva para os rumos traçados posteriormente. A idealização desse Projeto pelo professor orientador, nesse sentido, foi um desdobramento de outros trabalhos, concomitantemente, com a inclusão da temática (História dos intelectuais, história da educação, pensamento social e sociologia brasileira) nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Sociologia, através de sua

¹ Os projetos Prolicen estavam sob a orientação da Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho e tinham como objetivo principal promover a reflexão da importância de uma formação docente em direitos humanos, através da discussão com estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB sobre o acesso à direitos básico, em especial, o direito à educação.

² Mais especificamente, o estudo desse tema é fruto das discussões gestadas no Projeto PIVIC (2009-2010) “Itinerários intelectuais, formação nacional e educação no Brasil moderno: Manoel Bomfim – hermenêutica do Brasil”, onde o estudo da obra de Joaquim Nabuco (1849-1910) aconteceu como leitura complementar à leitura principal da obra de Bomfim.

integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (HISTEDBR-PB), atuando na Linha “História Intelectual e dos intelectuais, (auto) Biografias e Estudos de Gênero” e sendo, atualmente, o seu líder, bem como também a partir de disciplinas ofertadas nos respectivos Programas. O nosso contato com o intelectual Joaquim Nabuco foi ampliado através do Projeto PROLICEN intitulado “Intelectuais e formação nacional no Brasil Imperial: escravidão, educação e reformas sociais no pensamento de Joaquim Nabuco”, cuja condução esteve sob a orientação do prof. Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa³, desdobrando-se no trabalho monográfico em torno de uma obra do sujeito pesquisado – *O Abolicionismo* (1883).

Com interesse na discussão, demos continuidade ao estudo na pós-graduação em Educação, na linha de História da Educação da UFPB, estudando Joaquim Nabuco e sua relação com a educação. A intenção principal é perceber como a questão educacional perpassa sua carreira política. Ressaltamos que nossa perspectiva de estudo leva em consideração a distinção entre instrução e educação, concebendo esta última de maneira ampla, como uma forma de civilizar os sujeitos em determinado sistema social a fim de se alcançar certo padrão de comportamento, configurando assim, um ideal nacionalista de modernização. Lembramos, com isso, o caráter civilizatório assumido pelos intelectuais no Oitocentos brasileiro, auto intitulando-se portadores da mudança. A carreira política desses sujeitos iniciava-se pela formação pessoal ligada a tradições e costumes reproduzidos em uma parcela da sociedade. Política e administração, ainda que se configurassem como um bem comum, guardavam uma dimensão privada. Assim, se por um lado, o bem comum era identificado com uma sociedade estabelecida como nação, por outro, era privilégio de uma elite, definida não apenas pelo sangue, o merecimento e o treinamento, como também “pelo pertencimento a uma comunidade de interesses e capacidades identificados com uma missão civilizadora por ela encarnada” (SALLES, 2002, p. 41). Tal missão civilizadora tinha, portanto, um duplo aspecto: servia-se do progresso e da ciência moderna identificada com a Europa ocidental e, ao

³Destacamos os trabalhos realizados pelo prof. Jean Carlo de C. Costa (UFPB) que, desde 2009, tem se dedicado ao estudo de intelectuais nacionais e a relação que estes mantêm com a educação imperial e republicana. Suas pesquisas são desdobramentos de projetos de iniciação à pesquisa e à docência, realizados com alunos de graduação e em orientações na pós-graduação, além de publicações em revistas e periódicos. Importa destacar tais orientações: o trabalho dissertativo de Maíra Lewtchuk Espíndola, intitulado *Primeira República, intelectuais e educação: entre a utopia e o (des) encantamento de Castro Pinto (1886-1915)* e Amanda Sousa Galvíncio com o trabalho dissertativo intitulado *Atuação educacional de Carlos Dias Fernandes na Parahyba do Norte (1913-1925): jornalismo, literatura e conferências*.

mesmo tempo, subordinava-se a uma tradição esclarecida derivada de uma origem aristocrática (SALLES, 2002).

Marta Abreu (2008, p. 141), na obra *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*, organizado por Ronaldo Vainfas, explica que a expressão *civilização* foi uma das mais utilizadas pelas “elites políticas, médicas, jurídicas, literárias e religiosas do Brasil imperial”. Civilização indicava cortesia, urbanidade, boas maneiras, delicadeza, etiqueta, polidez, etc. As elites imperiais do século XIX, de acordo com Abreu (2008), perseguiram o ideal de civilização em prol da superação dos males e problemas nacionais.

A autora ainda aponta que o ideal de civilização foi associado ao ideal de progresso, os quais implicavam na criação de riquezas e na manutenção da produção e da ordem no trabalho. Por isso, após 1871 (Lei do Ventre Livre) o ideal de uma política civilizadora foi intensificado, apontando a civilização com uma “poderosa ideologia de dominação de classe e de controle social sobre pessoas e comportamentos distantes dos modelos culturais europeus” (ABREU, 2008, p. 143). Assim, quanto à formação do cidadão,

A civilização precisava ser a meta do ensino e da formação profissional; implementada nos hábitos e costumes da população como um todo; exposta na aparência das cidades, em seu traçado, nas áreas de lazer e de serviços urbanos. Enfim, precisava estar presente em todos os aspectos da sociedade, moldando os valores, as normas e os padrões não apenas das elites, mas também dos homens e mulheres livres (ABREU, 2008, p. 142).

Com essa concepção, visamos compreender o projeto político reformista⁴ de Joaquim Nabuco (1849-1910), concebendo-o enquanto um intelectual de ação política, inserido na aristocracia nacional, mas, que propôs mudanças estruturais entendidas como imprescindíveis à formação de um estado moderno. A respeito destas, destacamos

⁴ Estamos tratando por *projeto político reformista* o conjunto das propostas de reforma social presente nos textos de Nabuco, em seus discursos parlamentares e campanha política, entendidas pelo autor como as mudanças necessárias para que o Brasil pudesse ser inserido no rol da modernidade. Tal projeto corresponde, entre outras mudanças, à abolição da escravatura, à democratização da terra (reforma agrária), à igualdade social e cidadania, e à educação. Para um melhor entendimento sobre o projeto reformista do intelectual, sugerimos a leitura de Ângela Alonso *Ideias em movimento* (2002), na qual a autora defende a existência de um movimento reformista no Brasil no final do Império, apresentando a Geração 1870 menos como intelectuais e mais como um grupo de sujeitos que propôs mudanças estruturais para o país, sendo Joaquim Nabuco, um deles.

a educação, que surgiu em seu projeto para além da formação voltada ao trabalho, mas também como via de mediação do ideal moderno civilizatório.

Certamente outros caminhos poderiam ter sido trilhados durante nossa formação, porém essa trajetória – tão recheada de rupturas como qualquer outra –, a qual podemos chamar de *nossa*, é a responsável por *desaguar* neste texto. Com ele, pretendemos responder nossos questionamentos mais urgentes quanto ao tema, mas evidentemente suscitar uma nova série de perguntas que, esperamos, deem fruto a outras pesquisas, interessadas no campo da educação e em sua relação com os intelectuais oitocentistas e em sua busca por uma nação moderna e democrática. Por ora, pensamos que o lugar ocupado por este trabalho no campo dos estudos sobre o tema da educação imperial brasileira é o de apontar traços que posteriormente, sobretudo nos anos iniciais da República, vieram a ocupar um profícuo lugar de discussão, mas que já vinham sendo antecipados por Joaquim Nabuco no Império. Contudo, importa ressaltar, não se distanciando de seu tempo e do contexto no qual estava inserido, porém, com uma delicada percepção para situações que pudessem ocorrer no desenrolar de certas questões, principalmente, as associadas ao caráter secular da educação e a relação com a crescente discussão (na época) sobre a liberdade do ensino.

Ainda nesse momento destinado às apresentações, pensamos que uma observação merece ser feita acerca do título do trabalho dissertativo. Importa explicar a ideia que nos guiou na sua formulação. Ao citarmos *Um projeto reformista*, estamos nos referindo ao caráter da obra de Joaquim Nabuco, enquanto propostas de reformas sociais pensadas para o Brasil nos Oitocentos, especificamente entre os anos de 1879 a 1888, momento de inserção e atuação mais intensa de Nabuco no meio político. Em seguida, ao sugerirmos *A questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879-1888)*, apresentamos o nosso objeto de estudo, uma vez que, interessados na atuação política e no debate parlamentar do qual o intelectual foi partícipe, nosso olhar recai sobre a forma como a educação e também a instrução foram discutidas pelo autor. Trata-se de compreender a questão educacional como elemento constituinte desse projeto de reformas. Estamos tratando a educação e a instrução de formas separadas, pois, segundo Mattos (1987) e Pinheiro (2009), educação e instrução carregam sentidos diferentes no século XIX no Brasil. A primeira indica a propiciação de caráter mais abrangente, de modo que a instrução está atrelada à organização escolar, ao ato de

aprender. Uma discussão mais detalhada será elaborada no terceiro capítulo desse trabalho, onde buscaremos discutir o sentido que ambas assumem no discurso político de Joaquim Nabuco.

Para uma breve apresentação do intelectual, fizemos uso da leitura de sua biografia intelectual, de autoria de Ângela Alonso (2007).

Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) nasceu em Recife, Pernambuco. Filho e neto de deputado, Joaquim Nabuco teve como legado a atuação política tendo sido adido de legação na juventude, deputado durante sua campanha abolicionista e embaixador nos Estados Unidos após certo “recolhimento” da vida pública. Em 1866 iniciou o curso na Faculdade de Direito de São Paulo e em 1869 transfere-se para a Faculdade de Direito do Recife, onde escreveu *A escravidão*⁵.

Com o apadrinhamento político do Barão de Vila Bela, Nabuco foi eleito, em 1878, deputado geral pela província de Pernambuco enquanto integrante da chapa liberal pernambucana e, no ano seguinte, iniciou sua participação no parlamento. No ano de 1880 fundou a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão e em 1882 foi derrotado nas eleições para a Câmara dos Deputados, momento em que viajou para a Europa, no “exílio voluntário”. No ano seguinte 1883 Nabuco publicou *O Abolicionismo*, e voltando para o Brasil em 1884, realizou a campanha para a eleição à Câmara dos deputados, contudo, mesmo vitorioso, a eleição foi anulada por denúncia de fraude e, embora houvesse nova eleição para o mandato de 1885, na qual foi novamente eleito, a Câmara não o reconheceu. O ano de 1886 foi a data na qual, novamente não se reelegendo, Nabuco publicou *Um Estadista do Império*, seu principal livro, no qual, ao estudar a vida do pai, o senador Nabuco de Araújo, analisou também a vida política, econômica e social do país, configurando-se assim, em uma biografia política de Nabuco de Araújo.

Em 1887 Nabuco viajou para a Europa voltando no mesmo ano e se elegendo no Recife, consagrando-se como chefe dos abolicionistas. No parlamento em 1888 propôs a apreciação do projeto de abolição em regime de urgência, sendo promulgada a Lei

⁵ Obra escrita em 1870 que ficou incompleta, sendo publicada como parte da série *Abolição* em comemoração aos 100 anos da abolição da escravatura pela Fundação Joaquim Nabuco, no Recife apenas em 1988. Em *A escravidão* (1988), Joaquim Nabuco considera a escravidão como um crime contra a humanidade. No sumário, Nabuco divide a obra em três partes (O Crime, A História do Crime e A Reparação do Crime), ficando a última por escrever.

Áurea em 13 de maio. Mesmo com proclamação da República em 1889, ele continuou monarquista aderindo ao regime republicano apenas dez anos depois. O convite aceito em 1905 para o cargo de embaixador do Brasil em Washington, liga-o fortemente ao governo norte-americano respaldando a defesa de uma política pan-americana baseada na doutrina Monroe, no ano seguinte organizou a III Conferência Pan-americana, realizada no Rio de Janeiro.

Durante sua trajetória política, Nabuco discursou sobre uma variedade de temas que nos permitem (re) organizar sua agenda política nacional. Seus principais discursos trataram da abolição, da secularização do Estado, do trabalho livre, da democratização do solo, da imigração e, entre outros, da educação nacional. Para nós, seus discursos constituem uma agenda política elaborada em torno do seu principal objetivo, qual seja a construção de uma sociedade cidadã, fruto de sua concepção de sujeito democrático concebido como cidadão livre em condições de reivindicar os seus direitos e “de tomar parte no governo do seu país, na marcha da sociedade a que pertence” (NABUCO, 1879 [2010], p. 127), sociedade esta, moldada sobre pilares fundamentais – secularização, abolição, instrução, trabalho, civilidade. Ele sintetizou seu projeto ao afirmar:

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).

O papel de Joaquim Nabuco na história brasileira é inegável, bem como o de reformador social reconhecido pelos cientistas sociais que se debruçam sobre o período oitocentista. Mais recentemente, sua obra vem sendo revisitada e frequentemente mencionada, reconhecendo-se o papel do intelectual na história nacional. Como exemplo disso, citamos o ano de 2010 instituído como Ano Nacional Joaquim Nabuco pela Lei n. 11.946/2009 em comemoração ao centenário de morte do intelectual, fato que chamou a atenção de entidades e revistas de circulação nacional⁶.

⁶Apenas para mencionar algumas revistas que apresentam matérias sobre Joaquim Nabuco: Revista Veja, edição 2147 de 13 de janeiro de 2010; Revista Cult, edição 161 de 02 de setembro de 2011; Revista USP, edição 83 de setembro/novembro de 2009; Revista Brasileira (Academia Brasileira de Letras), nº 66 de janeiro/fevereiro/março de 2011.

Diversos autores têm, igualmente, revisitado a obra de Nabuco revendo teses e aspectos ainda pouco estudados. Ângela Alonso (2002), ao analisar a Geração 1870 no Brasil, revê teses gestadas sobre a intelectualidade do período, argumentando a favor da existência de um movimento político de caráter reformista no qual Nabuco está incluído. Mais adiante, apresentaremos o argumento da autora, o qual nos serviu de *ponto de partida* na elaboração de nosso próprio argumento, por compreendermos a educação na obra nabucoana como uma forma de implementação de seu projeto maior de formação nacional. Mas antes, no tópico seguinte, apresentaremos nossos objetivos na realização deste trabalho.

1.1 OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS

Buscamos compreender, no recorte metodológico discriminado, a concepção de *educação civilizadora* para a sociedade a partir de seu projeto de reformas. Nosso intuito a partir desse estudo é verificar como a questão educacional surge nos discursos parlamentares de Joaquim Nabuco e quais foram suas propostas políticas de reformas para a sociedade imperial brasileira no período da campanha abolicionista no Recife em 1884. Desse modo, tomando como **objeto de estudo** a questão educacional no projeto político de Nabuco e a forma como ele se inseriu nesse debate dialogando com seus pares, elencamos alguns **questionamentos** que se fazem norteadores neste trabalho, são eles: Qual é o lugar da educação no que denominamos de projeto reformista elaborado por Nabuco para o Brasil moderno? Quais as tensões que protagonizaram o período histórico de elaboração do seu projeto? De que modo se dá esse transitar de Joaquim Nabuco em uma rede de sociabilidades com seus pares e o tratamento das questões que envolvem a relação entre educação, instrução e trabalho no Império?

Essas foram algumas perguntas que suscitaram nossa curiosidade em perceber como se deu a discussão sobre formação da nação em Joaquim Nabuco que, ao se encontrar na esfera pública e denotando visibilidade, usou de seu lugar social em favor de uma causa, a causa da civilização de um povo herdeiro do regime de “degradação moral” (a escravidão). Desperta nosso interesse o fato de um membro da elite nacional projetar sua atuação sobre um assunto de relevância social tão polêmico, causador de

certo mal-estar na própria elite, tendo em vista os seus pares serem os senhores de escravos, incluindo-se também o próprio Nabuco. O autor nos explica já em *O Abolicionismo* (1883), que seu interesse estaria longe da filantropia, mas antes partindo de uma questão social e política – “reconstruir o Brasil”:

Se o que dá força ao abolicionismo não é principalmente o sentimento religioso, o qual não é a alavanca do progresso que poderia ser, por ter sido desnaturalado pelo próprio clero, também não é o espírito de caridade ou filantropia. [...] No Brasil, porém, o abolicionismo é antes de tudo um movimento político, para o qual, sem dúvida, poderosamente concorre o interesse pelos escravos e a compaixão pela sua sorte, mas que nasce de um pensamento diverso: o de reconstruir o Brasil sobre o trabalho livre e a união das raças na liberdade (NABUCO, 2010 [1883], p. 47).

Com base nessa premissa, interessamo-nos desde então analisar o seu projeto de reformas e compreender como ele foi pensado no sentido de civilizar a sociedade e promover o sentido do trabalho racional.

Ao desenvolver este estudo, nosso **objetivo principal** é identificar como a questão educacional no Império brasileiro foi pensada pelo intelectual pernambucano como elemento constituinte do seu projeto reformista civilizatório através da análise dos principais escritos produzidos durante a atuação política e intelectual de Joaquim Nabuco no período abolicionista e parlamentar (1879-1888).

Subsidiando este objetivo, elencamos ainda outras etapas a serem cumpridas, a saber:

- Compreender as principais ideias que circularam no final dos anos 1860 e início de 1870 a respeito da educação e instrução no Brasil e os principais posicionamentos acerca da temática educacional, a partir de proeminentes autores (Liberato Barroso, Almeida Oliveira, Tavares Bastos e Rui Barbosa);
- Reconhecer a rede de sociabilidades da qual Joaquim Nabuco fez parte identificando no diálogo com seus pares o debate em torno da questão educacional no Brasil dos Oitocentos;
- Identificar o papel da educação no pensamento político e educacional de Joaquim Nabuco e sua relação com o trabalho livre mediado pela racionalização dos meios de produção.

1.1.1 Procedimentos metodológicos e fontes da pesquisa

Neves (2006) nos afirma que “a história, trate ela de que período tratar, é uma história do nosso tempo, das opções teóricas que hoje fazemos para constituir uma fatia de uma trecho temporal passado” (NEVES, 2006, p. 343). O autor está se referindo ao manuseio que o historiador faz da história a partir de uma escolha conceitual e com base no “estado atual de uma dada questão”. Sabemos, pois, que as fontes que o historiador elege no seu percurso investigativo não estão alheias a esse processo.

Chamamos a atenção para as pesquisas sobre intelectuais e suas práticas na história da educação. Nessa esteira, os textos literários, decretos, projetos de lei, artigos de jornal, assim como os discursos, pronunciamentos e conferências se apresentam como fontes ao pesquisador que se interessa pelo trabalho com a História dos intelectuais.

Albuquerque Júnior (2009), no capítulo do livro *O Historiador e suas fontes* (organização de Carla Bassanezi Pinsky e Tânia Regina de Luca), ao argumentar sobre o uso do discurso na história, explica que na contemporaneidade, os discursos e pronunciamentos recebem uma nova significação para a pesquisa historiográfica passando de documento para monumento, no qual ele deixa de transportar informações do passado, para se constituir enquanto objeto da análise do historiador. Outro ponto importante está na relação intrínseca entre o discurso e o contexto. Em que época, circunstâncias políticas, econômicas e sociais, e em qual lugar de origem (temporal, espacial, social) esses discursos são gerados, como se deu sua recepção e as ações que se seguiram a partir de seu pronunciamento, assim como se estas reações corresponderam ao objetivo do emissor. Contudo, Albuquerque Júnior (2009) aponta que os discursos e pronunciamentos não se reduzem a um acontecimento que é exterior:

Ele não é apenas reflexo de estruturas que o transcendem, mas possui estruturas imanentes que o sustentam e lhe dão inteligibilidade, lógica, coerências, consistência, singularidade. Os discursos e pronunciamentos não se singularizam, não ganham especificidade apenas por aquilo que lhe é exterior. A temporalidade e a historicidade de um discurso ou de um pronunciamento não se verificam apenas por aquilo que os cerca, mas estão inscritas e permitem a escritura do próprio texto (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 237-238).

Ao explicar sobre a conotação histórica adquirida pelo documento ao ser tomado como fonte pelo historiador, Rodríguez (2010) afirma que:

Toda comunicação escrita ou oral pressupõe a existência de um locutor (eu), um interlocutor (tu) e o lugar (aqui) e o tempo (agora). Por um lado, o sujeito locutor tem sempre um “contrato” (contato de discurso); está preocupado com aquele que vai ler. Por outro lado, pertence a um grupo, que possui também um “contrato” e está inserido num contexto histórico, social e ideológico determinado. (RODRÍGUEZ, 2010, p.43).

Consciente disso, propomo-nos analisar os discursos políticos de Joaquim Nabuco, a partir do lugar social⁷ em que esse sujeito se encontra, considerando os diálogos com seus pares e buscando compreender o campo de fomentação das ideias propostas pelo autor. Como já explicitado, o marco temporal estudado compreende um momento de intensificação das discussões sobre as questões estruturais na sociedade imperial: por um lado, o regime econômico ameaça passar por mudanças na mão de obra e, por outro, o sistema de governo monárquico já não dá conta de satisfazer os ânimos de um grupo cada vez mais volumoso, os republicanos. Consequentemente, alguns aspectos não pensados anteriormente tornam-se protagonistas das discussões emergentes, como a necessidade de incorporação de novos direitos como a cidadania, a valorização da qualificação profissional, a importância da educação que, a partir de então, surge como redentora nacional etc. Esse palco deu margem às discussões presentes nos discursos e escritos de Nabuco e entendê-los é condição para entender o desenvolvimento de diversas questões no pensamento no autor.

Albuquerque Júnior (2009) apresenta-nos a tradição hermenêutica como uma possibilidade metodológica em se trabalhar com discursos e pronunciamentos como fontes históricas. Do ponto de vista metodológico, buscamos a fundamentação na

⁷ Para Certeau (1982, p. 47), “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias [...]. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade”. Sem perder de vista essa explicação, buscaremos analisar os escritos políticos de Joaquim Nabuco com a premissa de que este estava imerso no lugar de produção “socioeconômico, político e cultural”, como nos adverte Certeau (1982). Mas ampliando esse entendimento e nos posicionando como *historiadores da educação*, nós também levamos em consideração o *nosso* lugar social, carregado com todas as suas particularidades, imersos nas nossas condições socioeconômicas, políticas e culturais, o que nos parece inclusive, sintomático da escolha que fazemos com nosso objeto.

hermenêutica gadameriana, que chama a atenção no sentido de explicar que “todo intérprete encontra-se numa situação hermenêutica” (SALLES, 2002, p. 19). Essa condição na qual o intérprete se encontra diz respeito às suas ideias preconcebidas (resultado de sua relação com a tradição). Dessa forma, gera-se o “círculo hermenêutico”, movimento em que a interpretação inicia-se com as ideias preconcebidas (pre-conceitos) do intérprete sobre o todo, sendo estas atualizadas no conhecimento das partes, validando a antecipação inicial. Salles (2002) explica a hermenêutica gadameriana e sua relação com o estudo do conhecimento histórico:

Do ponto de vista do conhecimento histórico, este visa sempre ao conhecimento do singular, do particular, ainda que recorra aos conhecimentos gerais para tanto. A dialética entre antecipação do todo e conhecimento particular se estabelece duplamente. Em primeiro lugar, com o objeto do conhecimento histórico, com a “coisa mesma”, e, em segundo lugar, com a tradição de onde esse objeto nos fala (SALLES, 2002, p. 19).

Em nosso caso, a *coisa mesma* seria a proposta política de Joaquim Nabuco para o Brasil e o lugar da educação nesse projeto empreendido por ele. A “tradição” é o contexto de discussão de tais propostas, sobretudo quanto aos debates educacionais dos anos finais do Império.

Assim, ao revisitar a obra de Joaquim Nabuco, nos pomos a pensar no nosso lugar, enquanto nação, sobretudo no que tange ao contexto educacional da sociedade brasileira, quando problematizamos questões apontadas por Nabuco que, do nosso ponto de vista, ainda não foram resolvidas, mas apresentadas comumente com outra roupagem nesta sociedade civilizada. Nos referimos aqui à questão fundamental na obra do intelectual, cuja base de apoio está, para além do progresso econômico ou político, antes de tudo, no *progresso moral*, tendo seu projeto de reformas sociais calcado numa análise radical da sociedade brasileira propondo o fim de dois tipos contrários: *o senhor e o escravo* (NABUCO, 2010 [1883]).

Partindo dessa orientação metodológica e buscando responder nossa problemática de pesquisa, apresentamos nossa escolha das fontes de pesquisa neste trabalho. Nossas fontes são: os discursos parlamentares de Joaquim Nabuco proferido entre 1879 e 1888, as obras escritas nesse período, como *O Abolicionismo* (1883), a campanha política realizada pelo abolicionista em 1884 e publicada como livro em 1885

sob o título *Campanha Abolicionista no Recife*, bem como uma série de opúsculos escritos e publicados no jornal *O Paiz*, em 1886.

Importa ressaltar que tais fontes possibilitam o diálogo com outros documentos, como por exemplo, com o decreto-lei de Leôncio de Carvalho, uma vez que, no próximo capítulo, daremos destaque a este documento, bem como ao discurso de Nabuco intitulado *Interpelação sobre instrução pública* de 15 de maio de 1879. Nessa seção, o parlamentar discute sobre o Decreto-Lei Nº 7.247, de 19 de abril de 1879, elaborado e proposto pelo Ministro do Império Leôncio de Carvalho sobre questões como a laicidade, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Sobre *O Abolicionismo*, publicado em 1883, representa a obra mais conhecida de Nabuco integrando o debate político do período apresentando o campo de luta vivenciada no Império: de um lado os abolicionistas, e do outro, os escravistas. Tomaremos ainda como fonte, a campanha política realizada por Nabuco no Recife, em 1884, e publicada em 1885 com o título de *Campanha Abolicionista no Recife*. Nessa obra, nos deparamos com o amadurecimento de algumas questões já iniciadas na primeira candidatura quanto a importância da educação e a relação com o trabalhador brasileiro.

É assim, portanto, que justificamos nossa escolha das fontes, pois percebemos que, no início da carreira parlamentar, o abolicionista se envolveu em discussões de variados temas, como a secularização do estado, a imigração, o trabalho livre, a lei de 28 de setembro de 1871 e, entre outros, da educação nacional. A questão da abolição, no seu primeiro mandato surgiu ainda tímida, mas promissora, pois como explica Nogueira (2010), nesse momento, o abolicionista “está disposto a acordos sobre prazos e indenizações” (NOGUEIRA, 2010, p. 139). Seu argumento toma força e sua postura fica clara ao desafiar a elite conservadora que considerava a escravidão uma instituição indispensável, fato que fica evidente ao ser derrotado em 1882 nas eleições para a Câmara dos Deputados pela Corte. Após a derrota, viajou para a Europa, no que chamou de exílio voluntário, momento em que escreveu *O Abolicionismo* (1883), importante obra, em que apresenta um diagnóstico sobre os males nacionais e propostas para ir adiante. Assim, é nos anos seguintes, coincidindo com o avanço do próprio movimento abolicionista que “evoluirá para uma teoria mais favorável à abolição total e sem indenização” (NOGUEIRA, 2010, p. 139). Esse amadurecimento de ideias é o ponto de divisão de nossos capítulos e justificativa da utilização das nossas fontes,

tendo em vista que, na Campanha Abolicionista no Recife estamos diante do intelectual amadurecido, que põe a questão abolicionista como central em seu discurso, mas que reconheceu e apontou a complementariedade das questões já assinaladas no primeiro mandato à causa da abolição, uma vez que, concebeu o regime escravista como o cerne do atraso moral do país, mas a abolição do trabalho escravo enquanto um ponto inicial (dentre outros) da abolição total do Brasil do jugo herdado da escravidão:

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, 2005 [1885], p. 48).

A obra nabucoana é bastante rica, do ponto de vista da quantidade e diversidade de temas, a escolha destas fontes, além do que já foi exposto, refere-se a um contexto de contestação política. Trata-se de um período de crise do final do império brasileiro, cujo momento indica a ocorrência de significativas mudanças no modo de pensar da sociedade, bem como de mudanças no lugar e na função que determinadas questões ocupam, entre elas, a escravidão, a cidadania, a secularização do Estado e a educação. Outras obras do autor também nos serviram como fonte, utilizadas para conhecer o intelectual e algumas conjunturas de atuação. Foram elas: *A Escravidão* (1870), os opúsculos publicados no jornal *O Paiz* em 1866 e *Minha formação* (1900).

1.2 HISTÓRIA DOS INTELECTUAIS, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO REFORMISTA DE 1870

Nos últimos 20 anos viu-se, no âmbito acadêmico, o interesse renovado nos intelectuais nacionais, principalmente quanto à intelectualidade do final do século XIX e início do XX, e as interpretações legadas por estes ao Brasil (SCHWARCZ; BOTELHO, 2009). Ângela Alonso (2002) sendo uma intérprete desses sujeitos, aponta outro caminho para se pensar os intelectuais do período, mais especificamente, dos anos de 1870. Antes de expormos o argumento de Alonso (2002), gostaríamos de tecer algumas considerações sobre a relação entre os intelectuais e a história, bem como a

atuação destes no processo de modernização da sociedade, de acordo com alguns autores que nos parecem se debruçar mais elucidativamente sobre o assunto.

Veiga (2008) nos instiga a pensar na nova história política como referencial teórico-metodológico para a pesquisa em história da educação. Inicialmente, a autora sugere um debate acerca da “definição da história da educação” (VEIGA, 2008, p. 14), sobre o qual importa tratar. Na revisão bibliográfica feita por Veiga (2008) a história da educação tem sido tomada sob diferentes perspectivas. A autora aponta concepções que concebem a história da educação e a história cultural como partes fragmentadas da história. Outras abordagens, segundo a autora, tomam a história da educação como um *ramo* da história. Referindo-se à obra de Le Goff e Pierre Nora (1974), por sua vez, embora não tratando de especializações da História e mesmo indicando o diálogo com campos de conhecimentos distintos, afirma que “a educação não está presente em nenhum item; isto talvez porque sua identidade ainda estivesse colada à sua origem como disciplina escolar ou como ‘especialização’” (VEIGA, 2008, p. 17). Por fim, Veiga (2008, p. 19) expõe o modo como entende a história da educação “[...] enquanto um campo de investigações em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos seus diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares; processos e formas de aprendizagem, entre tantos outros” e, acrescentamos os diversos agentes envolvidos nos processos que, no Brasil, articularam-se nas relações entre sociedade e Estado na constituição da escola pública. São estes, no dizer de Carvalho (2005, p. 37), “políticos, intelectuais, educadores profissionais, técnicos, inspetores, professores, diretores, alunos, movimentos sociais, associações, instituições religiosas, etc”.

Veiga (2008), partindo do exercício de se pensar “o lugar do político e da política no momento de desenvolvimento da escolarização, em específico, no século XIX” (VEIGA, 2008, p. 13), chama a atenção para uma história política e sua problemática central. Aqui, sugerimos, com o objetivo de possibilitar uma profícua articulação, as considerações de Faria Filho (2008); Faria Filho e Sales (2009) para se pensar o processo de escolarização no XIX e o lugar dos sujeitos nesse processo inseridos. Os autores apontam um duplo sentido da escolarização para se pensar a História da Educação no Brasil:

Num primeiro, a escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção está voltada para o que temos chamado de “consequências” sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente (FARIA FILHO; SALES, 2009, p. 22-23).

De fato, é nessa segunda acepção que, do nosso ponto de vista, é possível pensar a circulação de ideias e o lugar social ocupado por esses sujeitos em seu diálogo constante com as discussões em voga em torno da ideia de educação. Veiga (2008), distanciada do método da tradicional história política, apresenta algumas formulações que sintetizam as abordagens da nova história política, a qual, por sua vez, relaciona-se com a nova história cultural, apontando três aspectos inovadores da história política. Para nós, interessa o primeiro ponto, no qual a autora explica que “o político não é uma instância ou domínio, entre outros, da realidade, mas ‘o lugar onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva se enraíza e se reflete ao mesmo tempo’” (ROSANVALLON *Apud* VEIGA, 2008, p. 23). A autora, guiada por essa nova história política, apresenta o político como uma modalidade da prática social.

É nessa conjuntura que Veiga (2008) apresenta a educação como prática política. Contrapondo-se ao pensamento que predominou durante algum tempo, de que a escola era tida como “um capítulo da história dos regimes políticos” (VEIGA, 2008, p. 36), no entendimento de que a educação era um reflexo da ação dos governantes, a autora propõe pensá-la como prática social e cultural, ou seja, não como “consequência de uma forma política instituída, mas é produtora/componente desta forma que se instituiu” (VEIGA, 2008, p. 37). E a escola, “lugar de produção de gerações, é, por isso, o lugar onde se articulam o social e sua representação – um lugar do político e da política” (VEIGA, 2008, p. 45). Por isso, pensar a escola nessa circunstância é não descolá-la dos outros elementos instituintes da realidade, entendendo que ao mesmo tempo em que

ela é resultado de lutas e tensões daquele lugar, simultaneamente, ela é espaço de produção de ideias e de gestação de lutas e tensões.

Portanto, estamos propondo uma leitura neste trabalho, para além dos muros da escola (mas ainda, dentro do campo da educação), com enfoque na ação política de sujeitos que pensam propostas e assumem posturas em torno da tarefa de civilidade. Como apontam Faria Filho e Sales (2009) o discurso fundador de cunho liberal e iluminista oitocentista articulava escolarização e civilização, atribuindo centralidade à educação escolar e à instrução na construção da civilidade e do progresso. Partimos dessa premissa ao estudar o fenômeno educativo no discurso de Joaquim Nabuco, enquanto prática política dotada de intencionalidade, qual seja, a de formar consciências capazes de perceber as ramificações do jugo da escravidão na sociedade e, assim, encontrar caminhos para se desvencilhar das consequências de adoção do regime escravo impregnado no pensamento do homem imperial.

Essa articulação da história da educação com a história política, sem perder de vista as delimitações dos campos, nos conduziu a uma discussão igualmente nova, qual seja, a da *história dos intelectuais*. A história nacional recente tem aberto, paulatinamente, espaço para a discussão da temática que vem sendo tratada com outra dimensão teórica e metodológica. Faria Filho; Chamon; Inácio (2009) distinguem o termo *história dos intelectuais* de *história intelectual*, indicando o primeiro não só como uma opção metodológica, mas também, um objeto de estudo⁸. De acordo com os autores:

Falar de história dos intelectuais é, na verdade, uma forma de nos distanciarmos de uma história cujo interesse nuclear está nas ideias e nas correntes de pensamento, em geral desconectadas dos eventos sociais e também das subjetividades dos seus produtores, e indicarmos, de maneira mais evidente, um interesse pelo sujeito

⁸ Carlos Eduardo Vieira (2008), em artigo denominado *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual*, elaborou uma útil síntese das formas mais tradicionais de abordá-lo, destinando a sua atenção às forjadas ao longo do século XX através dos olhares de Mannheim, Gramsci e, mais recentemente, Pierre Bourdieu. Em manuscrito mais recente (2011), em uma análise sobre a trajetória de um intelectual paranaense, avança no contributo de tradição mais próxima da historiografia e da ciência política contemporânea a partir das obras de Quentin Skinner e John Pocock, esboços da tradição de Cambridge, bem como de Jean-François Sirinelli, responsável, junto com René Rémond, por uma espécie de retomada das investigações sobre os intelectuais a partir de uma abordagem prosopográfica.

“produtor” dessas ideias e sua trajetória de vida (FARIA FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2009, p. 7).

Influenciados pelo argumento de Jean François Sirinelli (2003), Faria Filho; Chamon; Inácio (2009) chamam a atenção para a *rede de sociabilidades* da qual os intelectuais fizeram parte e de como a atuação desses em âmbitos diversos nos auxiliam a entendê-los em seus contextos, impedindo-nos de tomá-los “como parceiros de si mesmos, instigando-nos a remetê-los às condições sociais que os constroem e a perceber que esses constrangimentos se impõem aos indivíduos por meio de grupos específicos” (FARIA FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2009, p. 10). Sobre a rede de sociabilidades da qual estes tratam, explicaremos mais a diante, a partir do próprio Sirinelli (2003).

Concordando com os autores, buscamos seguir o caminho da história dos intelectuais, no sentido de investigarmos as ideias, as trajetórias e também o papel social assumido por esses sujeitos na construção do projeto da modernidade.

Outro pesquisador da história da educação e da história dos intelectuais é o professor Carlos Eduardo Vieira (2007), cuja abordagem é muito próxima a nossa. Esse nos apresenta estes sujeitos da seguinte forma:

O desejo de estar em sintonia com a modernidade mobilizou, em um longo período histórico, grupos e tendências intelectuais que – a partir da crença no poder ilimitado da razão, na inexorabilidade do *télos* do progresso e na potencialidade da ciência para interpretar e intervir sobre o mundo natural e social – produziram a atmosfera intelectual da modernidade que, em diferentes ritmos temporais e a partir de tradições diversas, perpassou diversas instâncias sociais e culturais (VIEIRA, 2007, p. 380).

É a partir desse entendimento que o autor sugere três características para o intelectual moderno: 1) uma identidade definida, ou seja, um “sentimento de pertencimento a um grupo social específico”; 2) um “sentimento de missão social”, “engajamento político”; 3) a “defesa na centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social” (VIEIRA, 2007, p. 382). Esse projeto envolve justamente o ideal de transformação social que se desenvolveria através da educação, acentuado nos anos finais do Império e principalmente nos primeiros anos da República.

Pensando na função social do intelectual, Vieira (2007) historiciza o conceito explicando as diferentes denominações e os sentidos assumidos nos diversos contextos

sociais. Vieira (2007) explica sobre o erudito enquanto “sacerdote da verdade, guia do povo e razão do Estado” (VIEIRA, 2007). Em 1844, na Polônia, o filósofo Karol Libelt utilizou o termo *intelligentsia* “para representar os membros bem educados da sociedade que, apoiados na razão, assumiriam as responsabilidades de defender os interesses da pátria e de educar o povo” (VIEIRA, 2008, p. 68). Na Rússia, por sua vez, o termo *intelligentsia* foi associado à ideia de um grupo que tinha capacidades superiores de “análise e elaboração de propostas sociais”, identificados “como guia do povo e portador da consciência nacional” (VIEIRA, 2008, p. 69). Na França, o termo foi substituído por intelectuais, representando um grupo culto de homens e mulheres com identidade definida. O autor cita o caso Dreyfus⁹, ocorrido em 1898, enquanto “referência histórica e simbólica de ação política dos intelectuais” (VIEIRA, 2007, p. 384). Para Ortega y Gasset (*Apud* VIEIRA, 2007, p. 382) já no século XX, as “minorias cultas” tinham uma “missão política na organização e na educação política das massas”. Para ele, o caso Dreyfus marcou a história dos intelectuais caracterizando o engajamento dos intelectuais franceses contra o Estado, assim como na Rússia, o termo *intelligentsia* correspondia ao engajamento dos jovens literatos contra o czarismo. Dessa forma, os termos intelectuais e *intelligentsia*, segundo Vieira (2008), evidenciam a intervenção desses sujeitos na esfera pública e na organização da cultura do século XIX, principalmente, com a circularidade de ideias através dos periódicos,

particularmente favorecida pela presença de jornais e de revistas de ampla circulação, propiciaram a formação da identidade de um protagonista político que dispunha, como nunca antes, de meios eficientes para disseminação de idéias e de capacidade para atuar de forma organizada e articulada em torno de questões sociais tópicas, porém com grande apelo cívico (VIEIRA, 2008, p. 72).

Essa breve retrospectiva permite nos posicionarmos em torno do entendimento de duas características principais dos intelectuais: a primeira diz respeito à identidade do intelectual, enquanto *homens e mulheres cultos*, dotados de capacidades superiores, *guia*

⁹Com manifestações lideradas por Émile Zola, Anatole France e Marcel Proust, entre outros, o episódio conhecido como *affaire* Dreyfus consistiu em um movimento intelectual com ação pública de artistas, escritores e cientistas através da publicação de textos nos jornais, contra o Estado francês por este ter quebrado normas jurídicas num processo contra o capitão Alfred Dreyfus acusado de espionagem para a Alemanha e preso na Ilha do Diabo. Dessa forma, “os intelectuais foram, por um lado, entendidos como defensores intransigentes da liberdade e da justiça e, por outro, como traidores da pátria e da nação” (VIEIRA, 2008, p. 71).

do povo, portadores da *consciência nacional*, etc; a outra característica trata-se da função política e social dos intelectuais no contexto histórico de sua vivência enquanto guia e representante do povo. Quando nos voltamos para o século XIX e pensamos no personagem de Joaquim Nabuco, somos tomados por uma questão bastante peculiar: deparamo-nos com um sujeito que assumia seu lugar de político equilibrando-se com sua postura de abolicionista, o qual jamais indispôs escravos contra senhores estimulando uma revolução popular. Diferentemente de tal ideia, Nabuco propunha-se advogar por uma causa benéfica para toda a sociedade identificando uma solução estrutural que se daria ali mesmo, no parlamento. O intelectual abolicionista argumentava que a abolição iria libertar tanto escravos quanto senhores da degradação moral causada pelo regime escravista. Sua atuação como defensor popular não deve ser diminuída por isso, tendo em vista Nabuco apresentar uma visão global dos males do regime escravista e, conseqüentemente, uma proposta abolicionista capaz de se ramificar por toda esfera social, salvadora do país e do Estado monárquico. Este sujeito que, num primeiro momento, parece contraditório, revela-se um exímio observador do seu tempo, cuja proposta de mudança é cuidadosamente pensada a fim de solucionar o principal agente de atraso – a escravidão – ao mesmo tempo em que sugere continuidade às bases do próprio estado nacional – o Estado Monárquico.

Estudar os intelectuais na história da educação tem sugerido algumas particularidades teóricas pertinentes em relação à atuação desses sujeitos com seus pares e com o meio em que estão inseridos. Sobre isso, a utilização da obra de Jean-François Sirinelli (2003) tem auxiliado os pesquisadores interessados nessa discussão (FARIA FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2009; SCHUELER, 2012), sobretudo, a partir do conceito de *rede de sociabilidades* desenvolvido pelo autor. A definição de Sirinelli (2003) para intelectual corresponde a duas concepções que se complementam: a primeira diz respeito a uma acepção “mais ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais”, a qual abrange “tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito” (SIRINELLI, 2003, p. 242). A outra acepção baseia-se na “noção de engajamento na vida da cidade como ator – mas segundo modalidades específicas, como por exemplo, a assinatura de manifestos –, testemunha ou consciência” (SIRINELLI, 2003, p. 243).

Ao desenvolver o conceito de rede de sociabilidades, Sirinelli (2003) retoma as implicações de se utilizar a noção de itinerários. O autor explica que a observação de itinerários políticos, por exemplo, deveria permitir “desenhar mapas mais precisos dos grandes eixos de engajamento dos intelectuais” (SIRINELLI, 2003, p. 245). A dificuldade encontra-se na complexidade tanto dos percursos traçados por esses sujeitos, que nem sempre constituem caminhos retos, mas *linhas fragmentadas*, quanto das relações entre *grandes intelectuais*, o *estrato intermediário dos intelectuais de menor notoriedade* e os *despertadores* – intelectuais que não adquiriram reputação, mas que representaram “um fermento para as gerações intelectuais seguintes” (SIRINELLI, 2003, p. 246). Outro problema identificado por Sirinelli (2003) é o da interpretação, pois:

De fato, se os itinerários desde já apresentam, com bastante frequência, sérios problemas de reconstituição, ainda mais complexas são as questões de interpretação. O estudo dos itinerários só pode ser um instrumento de investigação histórica se pagar esse preço. [...] A nós nos parece que a extrema diversidade das situações individuais impede que se chegue a explicações globalizantes (SIRINELLI, 2003, p. 247).

O autor apresenta ainda uma crítica à abordagem sociológica do campo intelectual que pauta sua investigação em um sistema de estratégias. Sirinelli (2003) não descarta a importância de tal abordagem, mas aponta duas objeções: a primeira trata-se de negar a oportunidade para “a contingência, o inesperado, o fortuito” (SIRINELLI, 2003, p. 248) que possa existir no universo pesquisado, ou seja, no campo de atuação dos intelectuais; a segunda objeção consiste no questionamento do autor de que “as engrenagens complexas do meio intelectual” serem reduzidas a um mecanismo, cuja “mola seria a estratégia” (SIRINELLI, 2003, p. 248). Seu argumento é de que:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender; mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar (SIRINELLI, 2003, p. 248).

Pensamos que aqui cabe uma explicação. Ao defender seu argumento, Sirinelli (2003) destaca a utilização do conceito de rede de sociabilidades apontando impasses com o estudo de outras abordagens, como é o caso das que consideram as ações

tomadas pelos intelectuais enquanto *estratégias de atuação*, cujo exemplo citamos a proposta de Ângela Alonso (2002), em que a autora considera a atividade intelectual da geração 1870 no Brasil como uma *estratégia de ação política*. Nosso intuito aqui não é comparar as abordagens, nem mesmo preferir ou rejeitar os autores. De fato, enxergamos a possibilidade de se trabalhar com os dois argumentos de forma complementar nos capítulos que se seguem. É o que buscaremos fazer. No nosso entendimento, a rede de sociabilidades na qual os intelectuais estão envolvidos permite o contato com as ideias que circulam e assim, a (re) elaboração de seus projetos políticos de contestação do *status quo* nos anos finais do Império. Significa dizer que, para nós, são essas relações traçadas entre os intelectuais que lhes permite pensar e desenvolver suas estratégias de atuação política, uma vez que, estes se organizam politicamente em torno de causas comuns, desenvolvendo projetos também com seus pares. Assim, reconhecer “as engrenagens complexas” e “a contingência” do meio intelectual, como defende Sirinelli (2003), não significa necessariamente excluir a possibilidade de pensar a organização deste meio a partir de estratégias de ação, como propomos.

Sirinelli (2003) chama a atenção também para uma dupla acepção característica da palavra sociabilidade: a primeira é ideia de “redes”, lembrando que as estruturas de sociabilidades variam com as épocas e os subgrupos intelectuais estudados, mas é possível perceber estruturas comuns de “solidariedades de origem” que, por exemplo, podem ser de idade ou de estudo, as quais, muitas vezes, constituem, “as ‘bases’ de intelectuais adultos” (SIRINELLI, 2003, p. 250). A outra acepção trata-se de microclimas criados em torno da atividade dos intelectuais, de modo que seu comportamento “frequentemente apresentam traços específicos” (SIRINELLI, 2003, p. 252). Assim, nas palavras de Faria Filho; Chamon; Inácio (2009, p. 9), para Sirinelli,

[...] todo grupo de intelectuais se organiza a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum de afinidades que alimentam o desejo e o gosto de conviver. Esse encontro com um tipo de estrutura organizacional (uma espécie de rede) de sociabilidade, que varia conforme as épocas e os subgrupos de intelectuais.

Após situar nosso trabalho no campo de discussão sobre a história dos intelectuais, buscaremos apresentar a temática no contexto brasileiro oitocentista, a partir da concepção de Ângela Alonso (2002, 2009).

No cenário brasileiro oitocentista, uma geração de intelectuais consagrou-se como a geração de 1870 assumindo no Brasil, papel semelhante a Geração de 1870 portuguesa¹⁰, com papel específico de elaboradora da sociedade ideal e construtora de uma identidade nacional, formulando para o país propostas de reformas cujo objetivo era equiparar a nação à Europa modernizada.

Sobre a geração 1870 brasileira, Ângela Alonso (2009) apresenta um detalhado estudo acerca da atuação dos intelectuais. A autora parte da problemática de acusação legada à este como intelectuais de imitativos¹¹. Ela apresenta uma revisão das interpretações, começando por trazer à baila o pensamento de Silvio Romero, ao afirmar: “Pretensos intelectuais tupiniquins imitam pobremente os desenvolvimentos de teóricos estabelecidos na Europa” (ALONSO, 2009, p. 85), interpretação da qual o próprio Romero não foge. A autora aponta ainda as observações de Cruz Costa e Paim, cujas interpretações, “reduziram o movimento a seus escritos e classificam os textos em escolas, conforme sua filiação a teorias europeias” (ALONSO, 2009, p. 85). Alonso (2002) apresenta ainda os argumentos de autores que tratam os intelectuais da geração de 1870 como “intelectuais-filósofos”, associando-os a instituições de pesquisa (Lilian Schwarcz); outros tomam os sujeitos da geração 1870 como exclusivamente e apenas intelectuais, com é o caso de Marco Aurélio Nogueira, Maria Alice Rezende de Carvalho, Flora Sussekind e Roberto Ventura. Já Michael Hall, ainda segundo Alonso (2009), olhou o movimento a partir da posição social de seus membros. O ponto em comum identificado pela autora é de que tais intérpretes os tomam estritamente como intelectuais, colocando autores de obras intelectuais de um lado e ativistas políticos de

¹⁰“Foi em busca de compreender e propor soluções para decadência da nação portuguesa que seus intelectuais, especialmente, os envolvidos na Geração 70, - Antero de Quental (1842-1891), Teófilo Braga (1843-1924), Eça de Queiroz (1845-1900), Oliveira Martins (1845-1894) - criaram versões nacionais para o suposto atraso de Portugal frente uma Europa que se modernizava aceleradamente neste século” (COSTA, 2010, p.18).

¹¹Parte dessa crítica tem início a partir das interpretações produzidas pelo livro do Roberto Schwarz *Ao vencedor as batatas* publicado em 1977, em especial no capítulo intitulado “As ideias fora do lugar”, quando o autor apresenta a incoerência da assimilação de ideias liberais em um contexto escravista, apresentando *o favor* enquanto “nossa mediação quase universal” (SCHWARZ, 2000, p. 16). Mais recentemente, em entrevista à Lilia Schwarcz e André Botelho (2007) em comemoração aos 30 anos de *As ideias fora do lugar*, Roberto Schwarz revisa o debate provocado pelo ensaio e o mal-entendido gerado em torno do livro e explica que “Esse ensaio não é uma crítica da cópia das ideias. É uma tentativa de explicar por que as ideias copiadas, ou melhor, por que as ideias importadas dão entre nós a impressão de postizas” (SCHWARZ, 2008, p.08). Esse “deslocamento das ideologias” seria, portanto, o modo pelo qual as ideias estariam (a seu modo) no lugar.

outro, supondo um campo autônomo, cujo argumento é confrontado por ela. A autora defende que essas interpretações escondem os elementos singulares com que a geração 1870 podia dialogar, qual seja a tradição brasileira.

O estudo de Ângela Alonso (2002) fundamentou-se no tripé teórico: estrutura de oportunidades políticas, repertório e comunidade de experiência. Tomando como ponto de partida as considerações de Ann Swindler e Charles Tilly¹², ela explica que é crucial desvendar a estrutura de oportunidades políticas que fundamentou os intelectuais de 1870 (ALONSO, 2009, p. 87). Os repertórios de ação coletiva, segundo a autora, “são um conjunto de formas de pensar e agir, nascidas em meio a conflitos políticos” (ALONSO, 2009, p. 87). Por fim, é o conceito de Mannheim de “comunidade de experiência” que permite circunscrever as dimensões políticas vivenciadas pelo grupo. Portanto, é esse tripé teórico que forma “o arcabouço conceitual para uma abordagem política do movimento da geração 1870”. O argumento principal da autora é de que “seus membros não utilizaram as ideias europeias para construir teorias abstratas, mas como meios de contestação política ao Segundo reinado” (ALONSO, 2009, p. 88).

Defendendo a existência de um movimento reformista, a autora aponta que a razão para sua mobilização foi principalmente, o debate político que surgiu em torno da “lenta desagregação de nossa formação social colonial” enquanto um problema que implicava ser resolvido (ALONSO, 2009, p. 89). A crise política e a modernização econômica, segundo Alonso (2009), fez surgir um ambiente favorável à expressão de grupos politicamente marginalizados, como: os novos liberais, liberais republicanos, positivistas abolicionistas, federalistas positivistas e federalistas científicos. Nesse cenário, os conservadores emperrados trouxeram para o debate público os três pontos de apoio do *status quo* imperial: a monarquia, a escravidão e a religião do Estado.

A insatisfação, contudo, não se transformou em contestação ao *status quo* imperial automaticamente. Para que isso ocorresse, era preciso mais do que uma estrutura de oportunidades políticas favorável. Tinham de encontrar formas de expressão que em si mesmas evidenciassem o dissenso com o sistema de dominação do Segundo Reinado, para o que vasculharam o repertório europeu e a própria tradição imperial (ALONSO, 2009, p. 92).

¹² As obras de referência utilizadas por Alonso (2009) foram respectivamente: SWINDLER, Ann. Culture in action: symbols and strategies. In: *American Sociological Review*, v. 51, abril de 1986. TILLY, Charles. Contentious Repertoires in Great Britain, 1758-1834. In *Social Science History*, 17:2, 1993.

De acordo com Alonso (2009), o *status quo* imperial tinha como forma de legitimação, três núcleos significativos, que, como percebemos, tornaram-se alvo da crítica da geração 1870: o liberalismo estamental, configurado pela exclusão de mulheres, crianças, homens sem renda e escravos; o catolicismo hierárquico, que implicava a vinculação do direito monárquico e divino; e o indianismo romântico, o qual trazia a imagem do colonizador português e a singularização do elemento indígena.

Aqui a autora defende que a criação da tradição nacional fundamentava-se tanto no repertório europeu, quanto na experiência nacional. De acordo com seu argumento, “a apropriação de conceitos estrangeiros foi seletiva e interessada” (ALONSO, 2009, p. 93). Sobre isso, ela nos diz que:

Para transitar da marginalização para a contestação à situação que os marginalizava, os grupos da geração 1870 precisavam, pois, de novos recursos intelectuais [...] foram encontrá-los precipuamente no repertório europeu contemporâneo [...] pinçavam seletivamente conceitos, argumentos e explicações conforme sua eficácia para alicerçar uma crítica à tradição imperial [...] os grupos contestadores usaram um critério político para a triagem dos esquemas de pensamento [...] esse esquema analítico permitiu aos contestadores tratarem da conjuntura brasileira como momento de crise do antigo regime, das bases econômicas, sociais e políticas do mundo aristocrático [...] (ALONSO, 2009, p. 96,97).

Alonso (2009) mapeia grupos políticos e as modalidades de críticas apresentadas por esses, apresentando quatro grandes grupos e suas respectivas críticas: O primeiro é o dos *liberais republicanos*, os quais, embora tenham sido um grupo mais próximo da tradição imperial, fizeram críticas ao sistema político monárquico, por isso, a solução seria a instauração de uma república federativa, como forma de concertar o antigo regime; o segundo grupo é o dos *novos liberais*, no qual se situa Joaquim Nabuco, combinando, segundo a autora, traços da tradição imperial com as teorias da política científica, gerando uma explicação que ressaltasse a dinâmica socioeconômica da herança colonial. A monarquia constitucional teria sido o ponto positivo do legado colonial português, contudo, a escravidão seria o ponto de decadência; os *positivistas abolicionistas* formam o terceiro grupo. Recorrendo, no repertório da política científica, aos pensadores afinados com programas de políticas sociais, sua referência principal foi Comte e seus textos formaram uma teoria positiva da formação brasileira, cujas

características eram a linguagem científica e a crença na lei dos três estados¹³; por fim, os *federalistas paulistas e os federalistas positivistas gaúchos* tinham seu discurso sintetizado por Aberto Sales ao inverter o argumento de que o Estado seria construtor e civilizador da sociedade imperial, defendendo que a monarquia teria gerado o medo e não a liberdade. A escravidão, para eles, era vista como inaceitável no Estado industrial, um grande erro econômico, segundo Alonso (2009). O problema nacional centrava-se então na centralização política e as condições para o desenvolvimento seriam a educação e a infraestrutura (ALONSO, 2009, p. 106,107).

A conclusão das teses gestadas é, de acordo com a autora,

impossibilidade de o país seguir na “marcha da civilização” carregando os pilares coloniais da sociedade imperial – um regime político aristocrático, uma economia escravista, uma monarquia católica”. [...] O sentido dos escritos da geração 1870 foi, numa palavra, a contestação dos valores e instituições da ordem imperial (ALONSO, 2009, p. 108).

A partir desse pensamento, ela aponta que os intelectuais de 1870 constituíram um grupo reformista, como exemplo, explica que os autores que fundamentaram os membros da geração de 70 eram antes políticos e pensadores da reforma social do que literatos e filósofos, ou seja, segundo Alonso (2009), a fundamentação da geração 1870 foi principalmente política científica.

Dessa forma, “marginalizados pelas instituições políticas, os grupos contestadores propunham reformas estruturais e especulares em relação à ordem imperial” [...]“O Estado burocrático-legal era condição *sine qua non* para o ingresso na modernidade” (Idem, p. 109). Suas reivindicações eram, entre outras, a universalização dos direitos civis, a laicização do Estado e a abolição da escravidão. Aqui, a autora amadurece seu argumento ao sugerir que a contestação do *status quo* e a apropriação desse pacote de reformas demonstra não se tratar de grupos autônomos de intelectuais, mas de um movimento político, optando assim, por defini-los com uma categoria mais adequada: o reformismo, que, segundo Alonso (2009, p. 113), “adentrou na arena

¹³A lei dos três estados é: Teológico: estado em que Deus está presente em tudo; Metafísico: no qual a ignorância da realidade e a descrença num Deus todo poderoso levam a crer em relações misteriosas entre as coisas, por exemplo, nos espíritos; Positivo: estado em que a humanidade busca respostas científicas para todas as coisas. Referências <http://www.infoescola.com/sociologia/auguste-comte-e-a-lei-dos-tres-estados/>

política e destacou duas grandes campanhas de contestação à ordem imperial”, qual sejam, “a abolicionista e a republicana”.

Assim, entendendo a Geração 1870 como um grupo político reformista, Alonso (2009) explica que suas propostas de reformas se apresentaram como soluções políticas aos problemas identificados. Partindo do argumento da autora, justificamos nosso trabalho ao pretendermos abordar a educação na obra de Joaquim Nabuco enquanto uma proposta de ação política. Os reformistas, de acordo com a autora, “viam-se como civilizadores, comandando as reformas e delegando a cidadania” (ALONSO, 2009, p. 112).

Pensando nas estratégias usadas por esses sujeitos e, em particular, em Joaquim Nabuco, entendemos a educação nesse contexto como um dos elementos indispensáveis à constituição e ordenação do país, enquanto nação moderna. Por isso, partimos do pressuposto de uma educação formadora concebendo-a para além da dinâmica escolar, mas também enquanto ferramenta de organização e modelação da sociedade imperial brasileira, enquanto um projeto de civilização, de modo que concordamos com Gondra; Schueler (2008, p. 11) quando afirmam que “a educação não esgota seu significado na escola. A educação, como prática social e histórica, é plural e adquire formas e sentidos diversos”.

O que evidenciamos aqui é o caráter dos projetos nacionais empreendidos pelos intelectuais brasileiros para o país, nos quais a educação ocupou lugar de relativo destaque, como podemos identificar já em Tavares Bastos, ao afirmar: “Em verdade, o mais digno objeto das cogitações dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito cativo da ignorância”. (BASTOS, 1996 [1870], p. 227). Mais especificamente nos debruçamos sobre o projeto nabucoano e a forma como a educação, enquanto elemento constituinte do próprio projeto tornou-se ao mesmo tempo, uma espécie de canal de difusão de tais projetos.

Faria Filho (2009, p. 19) nos explica que “O processo de escolarização vinculase à afirmação e ao fortalecimento dos Estados modernos. No Brasil do século de Oitocentos o processo de escolarização foi um dos elementos centrais na afirmação do Estado Imperial.” A partir de então, segundo o autor, verifica-se a crescente participação do Estado no campo da instrução, o que levou os governos imperial e provincial a investir na abertura de escolas públicas e a regular o funcionamento das

particulares. Assim como a regulação da instrução pública, a elaboração de leis foi outra forma de regulação do Estado que surgiu no Oitocentos. De acordo com Faria Filho (2009, p. 20)

No movimento de estruturação do Império, a elaboração de leis relaciona-se diretamente à difusão da escolarização. [...] O movimento de ordenação do social se dá em íntima relação com a escrita, visto que foi por meio do texto impresso que os dirigentes imperiais buscaram instituir uma ordem legal e exercer controle sobre a totalidade da população.

O autor nos esclarece ainda que “a extensão da instrução elementar às camadas pobres da população, implicava uma ruptura com a precariedade que caracterizava o período colonial” (FARIA FILHO, 2009, p. 21). Com uma abordagem nessa linha de pensamento, Norbert Elias (1993) explica que, no processo de formação da sociedade, a conduta dos indivíduos tem como mediação alguns moldes organizacionais, os quais são impressos na vida cotidiana dos sujeitos, a fim de aperfeiçoar seus comportamentos e constituir uma sociedade regida por padrões de conduta e pensamento de acordo com o que se instituiu por “civilizado” (ELIAS, 1993). Por processo civilizador, Elias (1993, p.193) concebe “uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica”.

No contexto brasileiro apresentado por Faria Filho (2009), “intelectuais e políticos defenderam a necessidade de elaboração e realização de um amplo *projeto civilizatório* em amplas camadas da população brasileira, principalmente aquela mais pobre e despossuída dos atributos, ditos civilizados, da elite dominante”(Faria Filho, 2009, p. 21). Embora o autor frise que isso ocorreu, sobretudo, nos anos imediatamente anteriores e posteriores à Proclamação da Independência, Elias (1993), ao estudar a forma como ocorreu o processo civilizador no Ocidente, explica como os processos históricos constituídos por ações de pessoas isoladas, através da transformação peculiar do comportamento humano, deram origem às instituições. A “estrutura do comportamento civilizado”, de acordo com ele, está relacionada à organização das “sociedades ocidentais sob a forma de Estados” (ELIAS, 1994, p. 16). Ou seja, esse processo é contínuo e sempre em desenvolvimento.

É partindo das considerações de Faria Filho (2009) sobre a atuação de “sujeitos interessados na educação e na instrução das camadas mais pobres da população”

(FARIA FILHO, 2009, p. 21), que entendemos as ações propostas por Joaquim Nabuco em seu projeto nacionalista para o Brasil nos Oitocentos enquanto estratégias de ajuste do comportamento humano a um conjunto de normas exigíveis aos padrões de modernidade. Quando Elias (1993) argumenta que o controle exercido por terceiros “é convertido, de vários aspectos, em autocontrole”, enxergamos aí, a possibilidade de compreender certas ações da intelectualidade oitocentista nacional, enquanto ações modeladoras da sociedade em geral, tendo em vista o ideal de missão civilizadora incorporado por essa elite.

Contudo, importa destacar como Elias (1993) observa essa mudança no “tecido social”, ao explicar que o que se coloca quanto ao processo civilizador é o “problema geral da mudança histórica”, determinada, principalmente, por uma “ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados” (ELIAS, 1993, p. 194). Seu argumento consiste na problematização da dependência mútua e da interligação de pessoas e de como a “reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos ‘civilizados’” (ELIAS, 1993, p. 195).

Para o autor de *O Processo civilizador*, foi a pressão da competição que tornou as funções sociais diferenciadas causando assim, uma maior complexidade da conduta das pessoas em relação às outras, gerando por sua vez, o autocontrole do indivíduo:

O modelo de autocontrole, o gabarito pelo qual são moldadas as paixões, certamente varia muito de acordo com a função e a posição do indivíduo nessa cadeia, e há mesmo hoje, em diferentes setores do mundo ocidental, variação de intensidade e estabilidade no aparelho de autocontrole que parecem, à primeira vista, muito grandes (ELIAS, 1993, p.197).

Compreendemos que a política e a intelectualidade se apresentaram no século XIX brasileiro como instâncias de formação social, por isso, interessa-nos elaborar um estudo que se faça entender a atuação política de um intelectual no que tange à sua proposta reformista do processo de civilização e modernização da nação brasileira. Nossa ideia parte do pressuposto de que no projeto de Brasil moderno desenvolvido por Joaquim Nabuco havia o interesse em indicar ações que consistiriam modelos de comportamento da sociedade brasileira seguindo, para isso, modos específicos de

civilização. Essa seria, portanto, a construção da identidade nacional moderna e civilizada.

Para Joaquim Nabuco, esse processo ocorreria através de um conjunto de mudanças sociais e tinha como pressuposto a transformação de toda sociedade brasileira, a partir de elementos estruturais: a cidadania, a política, a secularização e o trabalho livre, além da educação. Entendemos que seu projeto não foi direcionado apenas ao povo, mas também às elites nacionais, quando, por exemplo, o autor sugeriu que a proposta abolicionista de *O Abolicionismo* se dirigia aos homens livres senhores de escravos, assumindo para si a causa que implicava na modernização brasileira (Nabuco, 2010 [1883]). Temas como a abolição da escravidão, a secularização do estado e da educação e a discussão da cidadania, foram tratados por Nabuco no parlamento já em seu primeiro mandato (1879-1880). Acreditamos que sua atuação, com isso, estaria forjando uma nova forma de comportamento, uma visão de mundo singular para o Brasil de então, contudo crucial no entendimento do intelectual, para uma sociedade moderna.

De acordo com Costa (2012), a singularidade do seu projeto, encontra-se na avaliação sociológica feita pelo intelectual quanto à sociedade imperial brasileira. As mudanças propostas por ele não seriam apenas institucionais – se pensarmos a estrutura da organização social sobre a instituição escravista –, mas de forma global, tendo em vista o cerne de seu projeto ser a libertação de toda a sociedade (tanto de senhores quanto de escravos) do atraso moral causado pela escravidão. A educação, como já mencionamos, está atrelada a este projeto civilizador como formadora e modeladora da sociedade, apresentando-se como uma estratégia política de ação e desenvolvimento. A instrução surge em seu projeto como outro importante elemento, contudo, jamais como substituto da educação de cunho moralizante.

O tópico seguinte a esse compreende a exposição de três significativas interpretações da obra de Joaquim Nabuco tecidas por: Antônio Cândido (1988), Ricardo Salles (2002) e Marco Aurélio Nogueira (2010), destacando o sentido atribuído por estes à obra do abolicionista.

1.3 “QUEM PRECISA DE SÃO NABUCO”: INTERPRETAÇÕES

Parte do título que abre esta seção foi retirada do sugestivo texto de Célia Maria Marinho de Azevedo (2001)¹⁴ sobre a descanonização de Joaquim Nabuco. Azevedo (2001) discute a forma como Nabuco tem sido interpretado no meio acadêmico, sendo transformado “numa espécie de santo protetor dos escravos” (AZEVEDO, 2001, p. 1), recebendo o título de São Nabuco e, de acordo com a autora, sendo destituído das indicações de racismo presentes em sua obra. A autora não exclui a importância do estudo sobre a obra de Nabuco, mas questiona a forma acrítica com que o abolicionista é interpretado, com o objetivo de “‘descanonizar’ as imagens tradicionais produzidas sobre ele ao longo da historiografia clássica” (AZEVEDO, 2001, p. 1). Por fim, Azevedo (2001) dá sugestões de como o leitor deve ler Nabuco, “deixando de lado os cânones tradicionalmente associados ao seu nome” [...] a fim de que possamos “compreender a figura humana dentro dos diálogos e conflitos de seu tempo” (AZEVEDO, 2001, p. 11).

Joaquim Nabuco é comumente tomado como interlocutor e/ou sujeito em pesquisas na área das ciências sociais e humanas, nas quais sua obra é abordada, em geral, de três formas. Há trabalhos, segundo Costa (2010), que, ora se debruçam sobre a ligação do intelectual com os abolicionistas em contexto estrangeiro (ROCHA, 2008; BETHELL, CARVALHO, 2008; NOGUEIRA, 2010), ora discutem a relação entre subjetividade e política a partir de sua autobiografia (ARAÚJO, 2004; GODOY, 2008), e ainda as abordagens que tratam da “ambiguidade” de seu posicionamento político e o papel diplomático em torno das discussões relativas à sua adesão à “americanização” do Brasil na Primeira República (SILVEIRA, 2003; ALONSO, 2007; LYNCH, 2008). Vale salientar uma quarta abordagem, de certa maneira, inovadora quanto à sua obra política, de autoria de Celso N. Uemori (2004), na qual o autor argumenta que o intelectual usou de um discurso político-pedagógico como estratégia de convencimento de seus pares no parlamento em favor de seu projeto nacional de reformas. Isso implica

¹⁴O título do texto de Azevedo (2001) é “Quem precisa de São Nabuco?”, no qual a autora, partindo de dois artigos publicados no caderno “Mais” da Folha de São Paulo, discute a forma como Joaquim Nabuco tem sido tomado pelos seus intérpretes, quase numa canonização do intelectual abolicionista. Azevedo (2001) acusa José Murilo de Carvalho e Evaldo Cabral de Mello de desconsiderarem aspectos importantes na obra do autor quanto à incorporação de teorias raciais científicas, em voga na época, e ao racismo presente em sua obra.

conceber em Nabuco, uma ideia de educação para além daquela direcionada ao povo, mas também à elite política dirigente.

Considerando as indicações de Azevedo (2001), nossa pretensão neste tópico é apresentar as principais interpretações sobre Joaquim Nabuco na contemporaneidade, a fim de nos posicionarmos na compreensão do intelectual em seu contexto. Isentamos, contudo, de qualquer julgamento quanto aos seus intérpretes, ao contrário, nos baseamos em suas obras para compreensão do intelectual abolicionista. O que buscamos aqui é discutir questões relacionadas à Nabuco sem, no entanto, santificá-lo, corrompê-lo ou superdimensionar a sua importância. Adiantamos que reconhecemos o lugar do intelectual em seu tempo, envolvido nas tensões mais marcantes do período imperial, cuja relação com o meio e o diálogo com os seus pares forjaram uma posição, às vezes, tida como contraditória, mas jamais, injustificada. É assim que, em seguida, apresentamos, grosso modo, as leituras talvez as mais relevantes elaboradas sobre Nabuco no âmbito acadêmico, as de Marco Aurélio Nogueira (2010), Ricardo Salles (2002) e Antônio Cândido (1988).

Marco Aurélio Nogueira, talvez o maior interprete de Nabuco nos últimos anos, com a segunda edição de sua obra lançada no ano de 2010, originária da tese de doutorado de Nogueira, defendida em 1983, cujo título da segunda edição é *O encontro de Joaquim Nabuco com a política: as desventuras do liberalismo*. Situando Joaquim Nabuco na “vanguarda da revolução burguesa no Brasil” (NOGUEIRA, 2010, p. 288), acompanhando o próprio liberalismo nacional que aqui, “esteve sempre vazio de inspirações igualitárias e democráticas” (NOGUEIRA, 2010, p. 292), Nogueira afirma que o ideólogo sofreu a desventura da ideologia, assim “a desventura do intelectual fazia par com a desventura da própria ideologia” (NOGUEIRA, 2010, p. 288). O intérprete explica que a tensão e o equilíbrio dinâmico da sociedade presentes em Nabuco, lhe renderam uma base de engajamento e militância no meio político. Em primeiro lugar, dele derivou um “liberalismo superior ao que se praticava no país” (NOGUEIRA, 2010, p. 306), uma forma de liberalismo mais consistente, heroico até, capaz de “sacudir” a nação. Em segundo lugar, o seu equilíbrio dinâmico moldado ao contexto social “impediu que o pragmatismo bloqueasse a análise radical e abrangente” (NOGUEIRA, 2010, p. 306), impedindo o intelectual se preocupar com questões

secundárias de politicismo e forma de regime, e focar na questão abolicionista e em todas as reformas que ela implicaria.

Sendo, muitas vezes, acusado por historiadores, de possuir uma identidade dividida, radical na campanha abolicionista e diplomata na maturidade, consequência de uma leitura tradicional das ideias de trajetória e itinerário, Nogueira (2010) defende outra visão. A de que sua personalidade multifacetada:

jamais esteve solta no ar, desamarrada ou arrastada pelas circunstâncias históricas e por seus dilemas pessoais. Ela refletiu por certo tais dilemas e circunstâncias, mas esteve animada por um mesmo tipo de relação com o mundo e por uma mesma concepção ideal, que deram unidade e articulação à sua biografia. Existiu um mesmo e único personagem, portador de um idealismo suficientemente elástico para acompanhar as mudanças históricas sem perder coerência (NOGUEIRA, 2010, p 19-20).

Essa explicação de Nogueira (2010) é uma forma de compreender e justificar o caráter multifacetado, fundamentalmente moderno, de Joaquim Nabuco, indicando, com isso, “as circunstâncias em que atuou, bem como a qualidade de roteiros a que se submeteu” (NOGUEIRA, 2010, p. 18). Sua personalidade *variável* acompanharia a realidade social “dinâmica e contraditória”. Enxergando-o como um intelectual orgânico¹⁵, com uma “racionalidade especificamente brasileira” (NOGUEIRA, 2010, p. 18), o intérprete o coloca num ponto, que a nosso ver, parece privilegiado: Nogueira (2010) explica e justifica todos os atos fortuitos da vida do intelectual abolicionista, defendendo um caráter que, muitas vezes, apenas demonstra as ambiguidades de qualquer homem em qualquer época, mas que, por outro lado, sempre teve um ponto coerente, o de defender e construir um Estado Nacional. O intérprete coloca o objeto de pesquisa em um local estratégico de atuação, como se, em cada momento de mudança da revolução burguesa no Brasil, Joaquim Nabuco estivesse pronto para agir da melhor forma para o país:

¹⁵Apontando como hipótese principal o lugar de Nabuco como central na vanguarda da revolução burguesa no Brasil – movimento que assumiu a forma de uma modernização conservadora –, de acordo com Ricúpero (2010), a imagem de Nabuco que emerge para Nogueira (2010) é a de uma espécie de intelectual orgânico da burguesia brasileira, ainda que essa seja inexistente no período. O problema de se sua organicidade está no caráter da burguesia no Brasil, pela inexistência de uma “burguesia conquistadora” que rompesse com a orientação legada pelo passado, no caso, colonial, escravocrata e baseada na grande propriedade rural (RICUPERO, 2010, p. 179).

Entre 1870 e 1890, tratava-se de dar direção a uma onda reformadora que crescia a partir do problema escravo e poderia ameaçar a construção do Estado Nacional. [...] Mais tarde, com a República instalada, tratava-se de organizar o novo regime e inserir o país num mundo que mudava em termos de relações internacionais e ingressava em nova etapa do capitalismo. Também aí, para Nabuco, a questão era o Estado Nacional (NOGUEIRA, 2010, p. 20).

Outra obra, da qual não poderíamos deixar de aludir, é um texto escrito por Antônio Cândido para uma palestra feita no Instituto de Estudos Avançados em 28 de setembro de 1988, intitulado *Radicalismos*. Cândido (1988) apresenta a ocorrência de ideias radicais no Brasil tomando como referência três autores significativos, entre eles, Joaquim Nabuco. O autor explica que, podemos chamar de radicalismo, no Brasil, “o conjunto de ideias e atitudes formando contrapeso ao movimento conservador que sempre predominou. Este conjunto é devido a alguns autores isolados que não se integram em sistemas” (CÂNDIDO, 1988, p. 4). O radicalismo, nessa concepção, é um “modo de reagir ao estímulo dos problemas sociais prementes, em oposição ao modo conservador” (CÂNDIDO, 1988, p. 4). Contudo, Cândido (1988) deixa claro que o radicalismo, no Brasil, foi gerado na classe média e em setores esclarecidos da classe dominante, não sendo um pensamento revolucionário¹⁶, nem se identificando por completo com os interesses das classes trabalhadoras. Importa destacar aqui que o radicalismo, de acordo com Cândido (1988), não se opõe aos interesses da classe trabalhadora, mas não tem função exclusiva de representa-los, uma vez que “ele pensa os problemas na escala da nação, como um todo, preconizando soluções para a nação, como um todo” (CÂNDIDO, 1988, p. 04). Em uma sociedade conservadora como a nossa, Cândido (1988, p. 5) defende a importância do radicalismo enquanto um “corretivo da tendência dominante”, e do radical como um agente do *possível* capaz de desenvolver a consciência política do povo. O radicalismo dos políticos e intelectuais brasileiros, segundo o autor, pode ser ainda ocasional, passageiro ou permanente.

¹⁶Tratar sobre a diferença entre radical e revolucionário. O radical, seguindo esse pensamento, difere do revolucionário aproximando-se mais do revoltado. Mesmo com um pensamento ousado e dotado de ideias transformadoras, seu comportamento não excede à revolução. “O revolucionário, mesmo de origem burguesa, é capaz de sair de sua classe; mas o radical, quase nunca” (CÂNDIDO, 1988, p. 5). Dessa forma, o autor indica a presença de um pensamento radical em Nabuco, mas não revolucionário, segundo ele, “o revolucionário e o radical podem ter *ideias* equivalentes, mas enquanto o primeiro chega até a *ação* adequada a elas, isto não acontece com o segundo, que em geral contemporiza na hora da ruptura definitiva” (RICUPERO, 2010, p. 3).

No caso de Joaquim Nabuco, o radical brasileiro teve papel transformador, uma vez que, pertencendo às oligarquias tradicionais, isso lhe possibilitou o arbítrio nas formulações e medidas progressistas, denunciando o latifúndio como “impossibilitador” do trabalho livre, argumentando que “o regime de escravidão atrofiava a produção e concentrava anormalmente a riqueza” (CÂNDIDO, 1988, p. 8). Para Cândido(1988), durante a campanha abolicionista, Nabuco teve uma “noção correta da sociedade brasileira real” (CÂNDIDO, 1988, p. 7), percebendo a *verdadeira* condição do trabalhador e assim, do povo brasileiro. Ele percebeu que, sendo o trabalhador escravo o produtor da riqueza, era submetido à espoliação máxima, gerando um lucro total ao seu senhor. O escravo, enquanto massa produtora era o grosso do povo, tendo, portanto, o direito de atuar na vida política, mas impedido de agir, não apenas por ser excluído da cidadania, uma vez que, mesmo o trabalhador livre ficava excluído do voto pelos requisitos censitários.

Assim, partindo de argumentos políticos e econômicos, secundarizou argumentos humanitários, concebendo o regime de escravidão como fator de atraso moral, político e econômico, defendendo a abolição total e imediata sem indenização, sendo esta apenas o começo de uma reforma social na medida em que criaria condições para o ex-escravo tornar-se cidadão pleno. De acordo com Cândido (1988), essa concepção de povo presente em Nabuco enquanto cidadão atuante na sociedade a que pertence, correspondendo à totalidade da população é imprescindível, representa um dos critérios para se avaliar a sua radicalidade. Assim, o autor reconhece: “Pode-se dizer que ao formular semelhante critério para definir o povo brasileiro, englobando um universo muito mais abrangente do que o concebido em seu tempo, ele foi um grande radical, enquanto durou a campanha abolicionista” (CÂNDIDO, 1988, p. 10).

Contudo, quanto ao caráter do seu radicalismo, Cândido (1988) faz uma importante observação, a de que sua radical atuação foi temporária, no decênio da militância abolicionista, uma vez que “O radical de 1883 não percebeu, nos últimos dez anos de vida, que o imperialismo norte-americano era tão grave no plano externo quanto fora a escravidão no plano interno” (CÂNDIDO, 1988, p. 9).

Percebe-se com isso, uma forma de radicalismo ocasional no pensamento nabucoano, mas que de forma alguma, retira a importância do intelectual na história brasileira. Sua atuação política foi, sobretudo, destinada à causa abolicionista, mas não

apenas a essa, e é a isso que o nosso texto se refere. Desse modo, pode-se dizer sim decisiva como agente de mudança nesse contexto.

Outro texto selecionado por nós, não só por dialogar com a interpretação de Nogueira (2010), como por ser outra obra, cuja narrativa nos dá a perspectiva tanto da história do intelectual como do liberalismo brasileiro, é o livro (também fruto da tese de doutorado) de Ricardo Salles (2002), intitulado *Joaquim Nabuco: um pensador do Império*, publicada em 2002. Ao apontar os principais temas aludidos por Nabuco – cidadania, soberania, reforma social e institucional e o governo enquanto “centro garantidor, promotor e irradiador das ações referentes ao tratamento desses temas” (SALLES, 2002, p. 23) – o autor assinala que essas características levaram algumas análises a considera-lo um intelectual orgânico de nossa burguesia (mesmo que ainda incipiente). Sua interpretação, por outro lado, o considera mais um intelectual tradicional, nos termos gramscianos, ou seja, “como portador de certa autonomia imediata em relação às classes sociais, especialmente em relação à classe dominante, e de uma continuidade histórica” (SALLES, 2002). Salles (2002) explica que Nabuco estaria entre os representantes do grupo dos dirigentes políticos imperiais no momento de crise da sociedade escravista, assim se encontrando em uma contradição por tentar “conciliar o encaminhamento da abolição da escravidão, àquela altura histórica inevitável” (SALLES, 2002, p. 24). Até aquele momento, de acordo com o autor, o grupo dirigente se mostrou com uma capacidade de antecipação nas questões sobre a condução da questão escravista, ao mesmo tempo em que conduzia reformas sociais que “terminavam por perpetuar a dominação de classe dos senhores de escravos” (SALLES, 2002, p. 24-25). A partir dos anos 1870, esse grupo começa a perder tal capacidade, gerando diversas frações da própria classe dominante.

Nesse quadro, Salles (2002) aponta uma divisão de grupos que lutavam pelo poder: os (poucos) primeiros seriam a favor dos antigos valores e da velha sociedade imperial; os segundos deslocaram-se por diferentes combinações de positivismo, cientificismo, republicanismo e americanismo. O autor esclarece: “Todos fracassaram. Os primeiros, porque o velho mundo estava irremediavelmente morto. Os últimos, porque cedo ficou claro que o progresso não passaria da fachada de nossa *Belle Époque*” (SALLES, 2002, p. 26). Os vitoriosos, por sua vez, foram os intelectuais orgânicos dos proprietários rurais do Sudeste que abriram mão da escravidão sem, no

entanto, se desprender do monopólio da terra e do controle da mão-de-obra. Estes acabaram por atrair a atenção dos intelectuais tradicionais que tinham sua origem ligada ao antigo regime monárquico. Nabuco está entre eles, e, de acordo com Salles (2002), posicionado a uma “distância reveladora da trama econômica, social, política e cultural excludente que o escravismo brasileiro havia gerado” (SALLES, 2002, p. 27). O autor reconhece a importância das interpretações anteriores, afirmando ser caudatário destas. Seu trabalho encontra-se em diálogo com a tradição que “vê em Nabuco um dos pensadores seminais do liberalismo e do pensamento histórico e político brasileiros” (SALLES, 2002, p. 22).

Como apontado anteriormente, não pretendemos negar tais interpretações, mas antes as consideramos importantíssimas para entender esse personagem do final do Império brasileiro sobre o qual sugerimos ainda outra leitura, talvez complementar às anteriores, a de que, sua atuação e proposição de um projeto de reformas sociais, tendo a abolição como precursora, englobava, entre outras questões, a educacional, elemento imprescindível ao desenvolvimento do trabalhador idealizado por Nabuco. Fazemos uso da explicação de Ricardo Salles (2002) ao posicionarmos nosso trabalho em um diálogo com tais abordagens, incorporando alguns elementos e sugerindo outros.

Tomando agora, mais especificamente, a questão educacional no estudo da obra política de Joaquim Nabuco, buscamos trabalhos que se debruçassem sobre o tema. Ao realizar um levantamento sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da Capes, destacamos dois significativos trabalhos: o primeiro trabalho trata-se da tese defendida, no programa de pós-graduação em sociologia da Universidade de São Paulo (USP), por Maria Thereza Rosa Ribeiro (1999), intitulada *Vicissitudes da questão social no Brasil. Liberalismo versus positivismo na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre (1870-1905)*, na qual a autora faz um estudo comparativo das obras de Joaquim Nabuco, Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes. O argumento de Ribeiro (1999) é de que a questão social no Brasil foi introduzida e sistematizada conceitualmente por eles na medida em que conceberam a contraditória relação entre os direitos civis e os direitos sociais.

No campo de estudo da educação, na Universidade São Francisco, destacamos a dissertação de mestrado de Fábio Pinto G. Reis (2005) intitulado *Cidadania e Educação nos projetos de educação do negro na sociedade brasileira: séc. XIX e início do XX*, no

qual o autor pesquisa sobre a educação da criança negra no Brasil nos séculos XIX e início do XX. Reis (2005) analisa as propostas de educação e cidadania elaboradas por José Bonifácio, Perdigão Malheiro, Rui Barbosa, André Rebouças, Joaquim Nabuco e José Veríssimo. Seu argumento é de que até 1850 os projetos nacionais estavam relacionados à concessão de terras aos escravos como forma de amenizar os conflitos, após esse período, com a lei do fim do tráfico negreiro, os projetos de educação estavam vinculados à moralização do futuro trabalhador livre.

Como vimos, são trabalhos que *tocam* na questão entre Nabuco e a educação, mas que não aprofundam a temática em sua obra.

Após esse levantamento, pretendemos, ao estudar a obra de Joaquim Nabuco, compreender alguns elementos que perpassam a discussão nabucoana, mas que, a nosso ver, ainda se configuram lacunares nas pesquisas sobre o abolicionista, como questões sobre a laicidade, a reforma do ensino e a relação entre instrução e trabalho, defendidas em sua atuação política como importantes questões à implementação de um projeto de cidadania para o Brasil. Percebemos que o autor se debruça sobre o fenômeno educacional discutindo questões centrais à época, uma delas sendo a liberdade do ensino. Nabuco discute o decreto-lei apresentado por Leôncio de Carvalho no parlamento, discurso que nos servirá de fonte para entender este aspecto no autor.

O interesse despertado em estudar sua obra fundamenta-se tanto por esta manter posição de destaque na cultura literária e política brasileira, como também por estar sob o olhar de pesquisadores interessados na história nacional. Isso decorre, principalmente, do fato de que a agenda política que Nabuco organizou durante sua trajetória (reformas sociais estruturais, democracia política, cidadania, desenvolvimento da nação) “permaneceu a demarcar a vida nacional durante todo o século XX e chega viva ao início do século XXI” (NOGUEIRA, 2010, p. 29). Dessa maneira, nossa proposta de trabalho, tem interesse na relação do projeto político de Joaquim Nabuco e a educação, pois percebemos que sua agenda política destina uma função primordial para a educação na constituição de sua proposta abolicionista. Para fins didáticos e uma melhor compreensão do trabalho, no próximo tópico, apresentamos a visão geral de divisão dos nossos capítulos.

1.3.1 Dissertação: panorama Geral

A organização do nosso trabalho dissertativo está relacionada à trajetória política de Joaquim Nabuco e, conseqüentemente, às nossas fontes. No parlamento, na primeira candidatura (1879- 1880), Nabuco elencou uma série de temas para o debate. Em um desses surgiu sua postura abolicionista. Em 1884, o intelectual realizou memorável campanha política de cunho abolicionista através de discursos e conferências, defendendo ideias bastante avançadas, momento em que podemos identificar um amadurecimento no pensamento abolicionista do autor, com um programa de reformas bem definido.

Dessa forma, optamos por dividir este trabalho da seguinte forma: no capítulo 2 apresentaremos um estudo dos discursos políticos de Joaquim Nabuco da primeira candidatura (1879-1880). Destacamos o discurso sobre a instrução pública, em que Nabuco criticou o decreto Leôncio de Carvalho. Partindo do conceito de *rede de sociabilidades* de Sirinelli (2003), objetivamos traçar um diálogo entre o Decreto Leôncio de Carvalho, a crítica de Joaquim Nabuco e a reforma do ensino de Rui Barbosa. Nossa intenção é perceber como a questão educacional foi pensada pelo intelectual abolicionista no início de sua carreira política, compreendendo-o num microclima de atuação e diálogo com seus pares.

No capítulo posterior, nosso principal interesse recai sobre a Campanha Abolicionista e o lugar destinado à educação nos discursos e conferências apresentadas por Nabuco como proposta para o futuro do país. Manteremos o diálogo com os discursos políticos e a obra publicada no ano anterior *O Abolicionismo* (1883). Com um pensamento abolicionista definido, consagrado príncipe do abolicionismo, as propostas políticas de Nabuco lhe renderam a vitória sobre o candidato conservador – embora tenha sido expurgado pela Câmara, contudo, posteriormente assumindo novamente a tribuna parlamentar. Isso indica que suas ideias agradaram a parcela votante da população. Interessamos conhecer tais ideias, sobretudo no que tange à educação e ao entrelaçamento desta com o ideal de trabalho livre.

CAPÍTULO 2

SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO NO FINAL DOS OITOCENTOS: O DEBATE PARLAMENTAR ENTRE JOAQUIM NABUCO E LEÔNICIO DE CARVALHO

[...] porque, como disse, sou moço e quero concorrer com as minhas forças para a fundação de um país unido, livre, onde todos os privilégios fundados na injustiça desapareçam, e que não se tenha de recear elementos de desunião e de ódio, venham eles das pretensões da escravidão, das pretensões das aristocracias políticas ou, por fim, das pretensões clericais, que não podem triunfar neste século sem levar de vencida as duas grandes forças que o impelem: a ciência e a liberdade!(NABUCO, 1879 [2010], p. 313).

No período parlamentar (momento de exposição da citação acima), estamos diante de um Joaquim Nabuco político, um homem envolvido com as questões de seu tempo, engajado em um projeto de mudanças nacionais a partir da denúncia que faz à escravidão, à política aristocrática e ao clericalismo. Mas também indica um político que reconhece as *grandes forças* do século: a ciência, capaz de romper as barreiras da ignorância e elevar o espírito ilustrado; e a liberdade, a grande força que posteriormente seria bandeira de luta do então deputado pernambucano, concebida enquanto um direito, razão primeira do progresso, tendo em vista o seu cerceamento implicar o grande entrave moral do país, através da escravidão.

Costa (2012), em recente publicação, nos chama a atenção para a importância do período Parlamentar do qual Nabuco é partícipe, entendendo-o como o “berço das mudanças mais radicais em relação ao fim da escravidão” (COSTA, 2012, p. 208). Citando Jeffrey Needell (2010), o autor faz alusão ainda à existência de um hiato acerca “da contribuição dos debates parlamentares sobre temas basilares do que se entende por *inserção do Brasil na modernidade*” (COSTA, 2012, p. 208). Sobre a participação de Nabuco neste momento, Costa (2012) identifica inclusive, a frustração do intelectual ao não conseguir levar adiante as reformas sociais necessárias a esse processo de modernização e que estariam atreladas ao fim da escravidão no Brasil.

Assim como Costa (2012), nesse capítulo, interessamo-nos pelo estudo dos debates nos quais Joaquim Nabuco participou no Parlamento brasileiro nos anos finais do Império, em especial, o diálogo com o Ministro do Império Leôncio de Carvalho sobre o Decreto 7.247, como veremos adiante. Antes, importa uma breve exposição da inserção de Nabuco na vida parlamentar.

Iniciada após a morte do pai, o Senador Nabuco de Araújo (1813-1878), mas não sem sua ajuda ainda em vida, a candidatura de Nabuco pela província de Pernambuco enquanto integrante da chapa liberal pernambucana ocorreu a pedido do Senador ao Barão de Vila Bela que cuidou para que Joaquim Nabuco tivesse seu lugar na política. No ano seguinte (1879) Nabuco iniciou a carreira, ganhando destaque no seu mandato por ter se pronunciado em quase todas as sessões parlamentares e pela oposição ao gabinete Sinimbu, tendo o Senador Sinimbu lançado um projeto que impulsionava a introdução de imigrantes chineses. Tal projeto foi fortemente criticado pelo Partido Liberal e por Joaquim Nabuco que acreditava que a colonização chinesa seria perniciosa ao trabalho nacional (MARSON; TASINAFO, 2003). Foi neste mandato também que o deputado colocou a causa da escravidão em pauta, não tendo sido o primeiro a fazê-lo¹⁷, mas se interessando pelo tema, colocou-o como central na sua fala.

O discurso que lhe deu notoriedade internacional na questão da escravidão foi pronunciado em 30 de setembro de 1879, *Escravos da Companhia de Mineração do Morro Velho*, no qual Nabuco denunciou o fato de mais de 200 escravos que foram vendidos com a Companhia de Mineração do Morro Velho e, ao passar o prazo de 14 anos (estipulado para sua liberdade), não terem sido alforriados. O que chamou a atenção foi o fato de que a companhia de Mineração do Morro Velho¹⁸ adquiriu os engenhos e terras de uma companhia chamada Brasileira de Cata Branca¹⁹. Além disso, por ser a companhia do Morro Velho inglesa, não podendo adquirir escravos na Inglaterra, comprou o direito aos serviços destes escravos, alugando-os no Brasil.

¹⁷ O primeiro a debater sobre o assunto neste mandato foi o deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira, em discurso de 05 de março de 1879.

¹⁸ Saint John Del Rey Mining Company Limited, em Morro Velho.

¹⁹ Foi a partir desse fato que Nabuco ganhou notoriedade no exterior, destacando-se em Londres. Em fevereiro de 1880 a British and Foreign Anti-Slavery Society o agradeceu pelos esforços. Nabuco respondeu o agradecimento, iniciando-se assim, sua interação com os abolicionistas ingleses e sua consequente inserção na Anti-Slavery Society em 1882, o que influenciou a gradativa maturação da compreensão mais “global” sobre a escravidão e sobre a sua “obra”.

A passagem de Nabuco pelo Parlamento não ficou despercebida, destacando-se logo como exímio orador, os assuntos tratados pelo parlamentar lhe renderam tanto elogios, quanto críticas, causando inclusive sua não reeleição por duas vezes, em 1882 e 1886. As ocasiões lhe serviram de estratégia de atuação, pois foram nesses momentos que o parlamentar escreveu obras de denúncia do sistema escravocrata brasileiro, bem como seu programa de reformas pensadas para o país. *O Abolicionismo* (1883) foi originalmente pensado por Nabuco como o primeiro volume de uma série “cujo fim é apresentar à massa ativa dos cidadãos Brasileiros, com os melhores fundamentos que seja possível ao autor estabelecer, as reformas que para nós são realmente vitais” (NABUCO, 1883, p. 7). O título da série seria *Reformas Nacionais*, cuja pretensão era a publicação de outros volumes sobre a liberdade religiosa, administração, educação e a imigração, os quais jamais foram concretizados²⁰. No volume sobre o abolicionismo, Joaquim Nabuco mostrou como a nação ideal-legal construída desde a geração de Bonifácio não correspondeu à realidade econômica, social e política do Império, o que gerou profundos impactos econômicos e sociais. Esse é o fio condutor do autor na sua interpretação progressista acerca do Brasil (MACIEL, 2006).

A campanha política do candidato a deputado ocorreu em 1884, com uma série de pronunciamentos na cidade do Recife, publicados no ano seguinte. Assim como *O Abolicionismo*, a *Campanha Abolicionista no Recife* (1885) se constituiu uma obra de atuação política, pois foi nesse contexto que Nabuco apresentou seu projeto de reformas para o Brasil. A campanha no Recife enfatizou a necessidade e urgência da abolição precedida de um conjunto de reformas sociais. Em 1886, na segunda vez em que Nabuco foi derrotado na política, a forma de protesto foi com escritos publicados no jornal *O Paiz* através de uma série de opúsculos em crítica ao governo²¹.

²⁰ Os outros volumes da série teriam como temas “a reforma econômica e financeira, a instrução pública, a descentralização administrativa, a igualdade religiosa, as relações exteriores, a representação política, a imigração europeia” (NABUCO, 2011 [1883], p. 12), cujos autores estariam inspirados pelo mesmo pensamento, qual seja, “o de elevar o Brasil à categoria de membro útil da humanidade, e habilitá-lo a competir no futuro com as outras nações da América do Sul, que estão crescendo ao seu lado” (NABUCO, 2011 [1883], p. 12). Os outros autores pensados por Nabuco para a redação dos textos que integrariam o programa de reformas para o Brasil monárquico seriam: Sancho Pimentel escreveria sobre a *descentralização administrativa* ou a *reforma da representação*; Rui Barbosa estaria encarregado de escrever sobre a *liberdade religiosa*; Rodolfo Dantas dissertaria sobre a *instrução* e o próprio Nabuco completaria com os volumes sobre a *reconstrução financeira* e as *relações exteriores*.

²¹ A série intitulava-se *Propaganda Liberal* e os títulos dos opúsculos foram: *O erro do Imperador*, *O eclipse do abolicionismo* e *Eleições liberais e eleições conservadoras*.

Voltando ao Parlamento em 1887, Joaquim Nabuco deu continuidade à tarefa da modernização propondo mudanças necessárias ao Brasil, como o fim da escravidão e um projeto de federação²². Em 1888 propôs a apreciação do projeto de abolição em regime de urgência. Em 13 de maio, a Lei Áurea foi promulgada. Em 1889, Nabuco ainda se pronunciou em quatro discursos na Câmara sobre temas mais específicos às questões administrativas.

Um dos discursos de maior destaque no debate parlamentar de atuação do intelectual foi proferido em 15 de maio de 1879, intitulado *Interpelação sobre a instrução pública*, em que a discussão foi direcionada ao Decreto-lei elaborado por Leôncio de Carvalho e exposto à Câmara. No Discurso, Nabuco versa críticas ao decreto do então ministro do Império Leôncio de Carvalho sobre a liberdade de frequência, as faculdades livres e a laicização do ensino. O intelectual concorda com as proposições do ministro quanto ao ensino secundário, divergindo quando se trata do ensino superior. Essa é a discussão que nos interessa. Buscamos, com isso, compreender a gestação de ideias que ocorre em torno do assunto de interesse nacional no período, a saber, a educação brasileira.

Partindo do mesmo decreto apresentado por Leôncio de Carvalho, é sabido que Rui Barbosa propôs a *Reforma do Ensino Secundário e Superior* em 1882 e a *Reforma do Ensino Primário* em 1883. Para esse trabalho dissertativo, além das discussões travadas por Nabuco e Leôncio de Carvalho, nos apropriaremos da primeira reforma do ensino elaborada por Rui Barbosa enquanto fruto da fomentação das ideias desses intelectuais acerca da temática da educação brasileira, sobre as quais podemos encontrar pontos de divergência e convergência entre seus pares. Situamos nosso interesse na discussão iniciada por Nabuco sobre o ensino superior, isso porque o caráter científico

²² Joaquim Nabuco argumentou em defesa de um projeto de federação, apresentando, como justificativa, quatro pontos importantes em favor da autonomia das províncias: a) A primeira foi a extensão do território brasileiro que, sendo tão extenso, “o Brasil não pode ser administrado de um ponto qualquer da sua circunferência” (NABUCO, 2010[1888], p. 508); b) A diversidade dos interesses provinciais, que impedem que sejam tratados de forma uniforme e conveniente; c) “A impossibilidade de fazer de uma delegação do governo central, como são as presidências de província, um governo provincial” (NABUCO, 2010 [1888], p. 509); d) A absorção contínua pelo Estado do elemento provincial, “não só dos capitais como também da inteligência da atividade de todas as forças vivas das províncias, determinando uma imensa hipertrofia do centro do Império” (NABUCO, 2010[1888], p. 509). O intelectual assinala que, com um governo central, a vida nacional tendia a se concentrar em seu núcleo, desprezando o desenvolvimento das diversas zonas do território brasileiro, por isso a necessidade de um governo federativo que possibilitasse a irradiação da administração pelas províncias.

do ensino no país era uma das preocupações em prol da almejada alcunha de civilização moderna.

Assim, interessados na discussão fomentada em torno do decreto nº 7.247 por Joaquim Nabuco e Leôncio de Carvalho, originando posteriormente, os Pareceres de Rui Barbosa, e tomando como chave de leitura a concepção de Sirinelli (2003) sobre a existência de um campo de vivência intelectual, sugerimos o estudo a partir dessa rede de sociabilidades estabelecida pelos intelectuais acerca de temas que, à época, assumiram as principais preocupações quanto ao ensino no Brasil, a saber, a laicização, a liberdade de ensino e de frequência e a universalização de ensino.

Rede de sociabilidades é o termo usado por Jean François Sirinelli (2003), no contexto francês, para explicar o envolvimento entre intelectuais e as discussões geradas por estes sobre questões de interesse social. Pensando no contexto brasileiro, fazemos uso do conceito de Sirinelli (2003) para compreender o momento de fomentação e circulação de ideias no Oitocentos brasileiro. Interessados na atuação política do intelectual pernambucano Joaquim Nabuco, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre as relações estabelecidas por ele com seus pares e as sociabilidades por eles vivenciadas, elegendo como lugar específico de produção a Câmara parlamentar. Na sua trajetória política no parlamento, os temas que povoavam os discursos políticos de Nabuco foram guiados pela tarefa intelectual de civilizar o povo e preparar o país para a modernidade que já se anunciava na Europa. Sua agenda parlamentar associava-se à temática da época, o que torna as ideias compartilhadas com seus pares, o objeto de nosso interesse.

De acordo com Gontijo (*Apud* MARENDINO, 2009, p.1), os intelectuais são como atores do político, engajados nos locais de produção e divulgação do conhecimento. Esses atores organizam-se, segundo a autora, em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum gerando uma identidade coletiva. A convivência entre si e o engajamento dos intelectuais com o meio em que atuam formam as duas formas de sociabilidades apresentadas por Sirinelli (2003), as *redes* que estruturam e os *microclimas*, que caracteriza um microcosmo particular (p.253). Considerando as noções apresentadas até então, podemos inferir que as concepções trazidas no decreto 7.247 que culminaram com os Pareceres de Rui Barbosa de 1882 e 1883, tiveram iniciativa, entre outros lugares, na Câmara dos deputados no ano de 1879. Nosso interesse é específico quanto a essa questão, na atuação desses atores que,

ocupando posições de relevância política, estavam dialogando entre si e com o meio em que atuavam. Pensando o Parlamento como um lugar de sociabilidades, identificamos a estrutura de “rede” que o mesmo assumia, enquanto lócus de discussão dos principais projetos políticos pensados para o Brasil que buscava a modernização. Uma segunda estrutura do Parlamento era de constituir-se como um *microclima*, no qual os atores políticos eleitos como representantes do povo, discutiam as alternativas de mudança para os problemas nacionais, entre os quais, a educação começou a chamar a atenção como proeminente medida a ser tomada no quesito civilização.

Sabemos que no final da década de 1870 a educação ocupava lugar proeminente nas discussões parlamentares, mas os anos anteriores a 1870 já eram palco dessas discussões, como reflexo das demandas várias em torno da inserção do Brasil na modernidade. Importa lembrar que estamos tratando de um momento de fundamentação das bases da educação nacional, o que significa que questões de organização são as principais pautas quanto se tratava de educação, como o sentido da liberdade, da obrigatoriedade e da laicização do ensino.

Com vistas nesta questão, trazemos à tona, neste capítulo, essa discussão parlamentar e os possíveis pontos de inferência no Decreto 7.247. Pretendemos pontuar as colocações de Nabuco sobre a questão do ensino, especialmente, o ensino superior no Brasil, assim como o desenvolvimento da ciência, uma preocupação que toma o parlamentar não apenas nesse momento na carreira, mas que vai sendo abordada ao longo do seu trajeto político. Lembramos que esse é um contexto de intenso debate sobre a questão educacional e que o desenvolvimento da ciência está intrinsecamente relacionado com o progresso. Por isso, algumas mudanças são pensadas nesse momento com a culminância de propostas trazidas pelo decreto. É assim que situamos, a seguir, a discussão intelectual que envolve o assunto, uma espécie de teia discursiva com o objetivo de entender como o assunto estava sendo abordado e quais eram os posicionamentos da época. Para isso, pontuaremos as principais ideias de três intelectuais dos últimos anos do Império brasileiro, sobre questões sobre o ensino no período já apontadas anteriormente – liberdade, obrigatoriedade e laicização do ensino.

São eles Tavares Bastos (1839-1875), Liberato Barroso (1830-1885) e Almeida Oliveira (1843-1887)²³.

2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES DE TAVARES BASTOS, LIBERATO BARROSO E ALMEIDA OLIVEIRA

Vasconcelos (2005), embebida das concepções de Ilmar Mattos (1994) e o clássico *O Tempo Saquarema*, aponta a relação entre Casa e Estado como chave de leitura para a compreensão da educação oitocentista, de maneira que “Os Governantes da Casa não podiam supor, até então, a educação de seus filhos como responsabilidade de outra instância que não a do poder privado, ou seja, sob a escolha, vigilância, observância da própria Casa” (VASCONCELOS, 2005, p. 196). A tensão entre o Governo da Casa e o Governo do Estado referia-se à centralização do poder, uma vez que a Casa caracterizava-se pela família e a perspectiva de manter o poder de decisão sobre as questões de âmbito doméstico. O Governo do Estado, por sua vez, tinha a função de coibir o poder privado e descentralizado substituindo-o por uma concepção estatal, “constituindo um único poder, centralizado e forte, do qual todos os Governantes da Casa participariam” (VASCONCELOS, 2005, p. 196).

No campo da educação, essa tensão significava uma submissão da Casa ao Estado, numa relação não dicotômica, segundo a autora, mas dialética, na medida em que “estar no Governo da Casa, por vezes, também significava participar do Governo do Estado” (VASCONCELOS, 2005, p. 196, 197), configurando assim, a delimitação de espaço e atuação dos poderes público e privado.

Assim, segundo Vasconcelos (2005), outras questões surgiram nesse debate sobre a condução da educação no país, sobretudo a partir da iniciativa do Governo do Estado através dos dispositivos legais. Um exemplo disso foi a aprovação do projeto de

²³ A escolha dos três autores foi mediada pela sugestão de leitura para o semestre 2012.1 do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO). O grupo, criado em 2004, envolve a participação de professores das pós-graduações de História, Educação e Sociologia da UFPB, bem como pós-graduandos e alunos de iniciação científica. A leitura dos autores sugerida pelo grupo mostrou-se um caminho ideal para compreender a rede de sociabilidades que se formou no período, bem como a discussão da temática educacional das questões supracitadas. Por isso, sua escolha foi pertinente para o trabalho.

Antônio Cândido Cunha Leitão, que tornava o ensino primário obrigatório, tornando-se a Lei nº 1.591 de 1871, que estabelecia no Art. 1º que “os pais, tutores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 12 anos de idade serão obrigados a dar-lhes instrução primária; entendendo-se esta obrigação por enquanto nas cidades e vilas dentro dos limites da décima urbana” (VASCONCELOS, 2005, p. 208).

De acordo com a autora, a obrigatoriedade do ensino primário deu ao Estado o aparato para por em prática seu projeto centralizador no campo da educação, uma vez que, embora a Lei nº 1591 não determinasse como esse ensino deveria ser oferecido (se exclusivamente pelo Estado ou pelos pais, tutores e protetores), torna-lo obrigatório incidia principalmente, sobre as camadas menos favorecidas da população que não tinham condições de contratar mestres ou mandar seus filhos aos particulares. Nas elites, a medida foi tomada com certo receio, pois “julgava-se faltar muito pouco para ser decretada a escolaridade exclusivamente tutelada pelo Estado” (VASCONCELOS, 2005, p. 212). Isso culminou no debate sobre a liberdade *no* ensino e a liberdade *de* ensino, sobre as quais a autora explica: a liberdade *no* ensino tratava-se do direito que os pais ou responsáveis teriam de escolher o estabelecimento de ensino ou professor que julgassem melhor para a educação de seus filhos. Sobre a liberdade *de* ensino, essa seria o direito que todos deveriam ter de abrirem escolas ou matérias que julgassem ter habilidades.

Seguindo a linha de pensamento sugerida pela autora, percebemos essas discussões e o rumo que elas tomavam no final do Oitocentos, como podemos observar nos debates gerados pela intelectualidade da época, sobretudo a partir do final na década de 1860 e início de 1870. As obras que se seguem nos mostram tais questões e os diferentes argumentos de defesa para elas.

A separação do Estado da Igreja foi um tema de profícuo debate imperial. Com notável influência iluminista, o debate sobre a separação da Igreja da esfera leiga do Estado ganhou cada vez mais adeptos. O derramamento das luzes através de uma educação científica foi bastante defendido pela intelectualidade do período, inclusive por Joaquim Nabuco. Havia, porém quem fosse a favor da restauração dos princípios religiosos e morais como meio de salvar o país dos males da corrupção. Essa foi a

defesa de Liberato Barroso²⁴ (1867) através da instrução popular. Em *A Instrução Pública* (1867), Barroso lançou uma crítica ao Estado que priorizava os interesses materiais (estradas de ferro, o trabalho, a indústria e a riqueza pública), em detrimento dos interesses sociais, ou seja, “o desenvolvimento intelectual e moral do país” (BARROSO, 1867, p. VIII). O autor apresentou assim sua defesa quanto ao desenvolvimento da educação nacional, tendo como princípio das instituições liberais, a instrução popular derramada por todas as classes da sociedade, pensamento semelhante ao de Nabuco nos anos 1884. O principal argumento utilizado por Barroso (1867) foi a necessidade da oferta de ensino, sobretudo ensino primário, para a obtenção de um povo livre que, com a conquista do sufrágio universal, “tenha recebido uma boa instrução”. E acrescenta: “Um bom ensino primário é a melhor e mais certa garantia contra a anarquia” (BARROSO, 1867, p. XVI).

Complementando a instrução pública estaria o ensino religioso popular o qual consistiria em ensinar ao povo pelo clero através do catecismo, responsável por conservar “a paz e a ordem no lar doméstico” (BARROSO, 1867, p. XX). Para o autor, a moral religiosa se somaria à liberdade humana no aperfeiçoamento moral da família e da sociedade enquanto um elemento indispensável e regulador do direito à liberdade, como podemos observar quando este afirma:

A religião foi no passado, e será no futuro, em todos os tempos, o primeiro fundamento das sociedades humanas: é somente sobre a influência poderosa, que se baseia a preponderância dos povos civilizados. [...] Em todas as épocas a perda do sentimento religioso foi sempre seguida pela perda das aptidões morais mais necessárias ao aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, e pelo aparecimento de grandes desordens sociais. Ainda no meio dos maiores progressos materiais da civilização desaparecem as verdades morais; e este fenômeno é sempre o prenúncio dos grandes abalos e da decadência das nações (BARROSO, 1867, p. XXIV).

²⁴ Liberato Barroso (1830-1885) nasceu em Aracati, Ceará. Bacharelou-se na Faculdade de Direito do Recife em 1852, obtendo o grau de doutorado em 1857 e, por aprovação em concurso, tornou discente da instituição em 1862. Foi Deputado Provincial e Deputado-geral pela província do Ceará, Ministro do Império e presidente da província de Pernambuco em 1882. Quando foi Ministro do Império referendou os contratos de casamentos das Princesas Isabel e Leopoldina, foi também um dos fundadores e Presidente da Sociedade de Aclimação do Rio de Janeiro. Participou ainda de atividades da Sociedade Abolicionista Cearense defendendo o fim da escravidão. Em 1922 tornou-se patrono da cadeira 7 da Academia Cearense de Letras.

O lugar ocupado pela igreja no campo educacional, de acordo com Barroso (1867), requeria uma atenção do Estado para o provimento e a legitimação dessa inserção, chamando a atenção para a situação do clero no país e conclamando a organização dos Seminários e a criação de Faculdades ou Academias Teológicas. A formação superior do padre é indispensável para a boa organização da vida social religiosa, uma vez que este é concebido como o “intérprete fiel entre Deus e a humanidade [...], o sacerdote do Cristianismo é o grande obreiro do progresso moral” (BARROSO, 1867, p. XXV).

Acreditando na civilização do país equiparado às grandes nações, o autor defende que a educação ideal estaria calcada no tripé da instrução escolar, da educação familiar e do ensinamento da moral religiosa. Por isso, os agentes fundamentais nesse conjunto de instituições educadoras seriam, respectivamente, o professor, a família – mais especificamente a mãe –, e o padre (como já apontamos). Observamos que a defesa de Barroso quanto à religião na formação do caráter da sociedade, retira a perspectiva da atuação do Estado. O professor, nesse contexto, completaria, mas não substituiria a mãe que, de acordo com Barroso (1867), seria a mais apta à educação dos seus filhos.

Como apontamos, havia quem defendesse a atuação da Igreja na formação do sujeito brasileiro, mas esse não era um pensamento unânime, de outra forma, essa questão dividiu bem as opiniões, funcionando como pano de fundo para a constituição do projeto de uma escola obrigatória e livre. Esta tensão como vimos, ocupou lugar de destaque nas falas dos sujeitos do Império, ultrapassando o período e chegando à República ainda nas discussões com os renovadores.

Publicada em 1870, *A província* demonstra uma concepção liberal de educação proposta por Tavares Bastos²⁵ para o Brasil. Na obra, o autor defendeu uma formação baseada na valorização das ciências, preocupado com a formação do professor, o qual deveria estar preparado para o exercício da profissão. O ensino seguiria o mesmo

²⁵ Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875) foi um escritor e político brasileiro. Em 1854 matriculou-se na Academia de Direito do Recife com 15 anos, formando em São Paulo aos 19 anos em 1858, recebendo o grau de Doutor em Direito em 1859. Iniciou vida parlamentar como deputado pela Província de Alagoas em 1860 e exerceu três legislaturas seguidas. Entre 1861 e 1873 publicou vários panfletos com reflexões sobre o Brasil (SOUZA, 2006). Sua principal defesa esteve pautada em um projeto de federação, reconhecendo a importância de um cidadão ativo, cuja principal formação calcava-se numa educação de qualidade e na instrução popular. Uma de suas principais obras, *A Província* (1870), apresenta uma proposta de sistema educacional para o Brasil, influência norte-americana.

princípio, ou seja, Bastos (1996 [1870]) valorizava um ensino de qualidade, e de total abrangência, devendo ser público, gratuito, mas também, livre. A liberdade de ensino para o intelectual alagoano condiz com sua defesa de maior autonomia administrativa das províncias e liberdade do direito de culto para todas as religiões, como explica Souza (2010).

Concebida pelo intelectual como o “interesse fundamental dos povos modernos” (BASTOS, 1996 [1870], p. 227), a instrução foi um dos pontos centrais de sua obra, pois sua preocupação consistiu em indicar as principais medidas para que o nível moral da “população mergulhada nas trevas” (BASTOS, 1996 [1870], p. 227) fosse elevado. De acordo com seu pensamento, o resultado da imprevidência da educação dos povos era fatal: “nossos costumes que se degradam, nossa sociedade que apodrece, o fanatismo religioso que já se chama o partido católico, um país inteiro que parece obumbrar-se, na segunda fase deste século” (BASTOS, 1996 [1870], p. 229). Tavares Bastos indica duas emancipações necessárias aos brasileiros: a emancipação do trabalho e a emancipação do “espírito cativo da ignorância” (BASTOS, 1996 [1870], p. 229). Reconhecendo, portanto, a educação como elemento basilar no desenvolvimento do seu projeto federalista, o autor buscou, no referencial americano, fundamentação para um sistema educacional no Brasil, como veremos adiante.

Como é sabida, a aceleração da modernização da sociedade brasileira, na segunda metade do século XIX, era uma exigência do processo civilizatório pelo qual passava a sociedade de bases econômicas rurais, numa transição para o processo de industrialização e urbanização (MACHADO; MELO, 2009). Segundo as autoras, os acontecimentos e mudanças acompanharam o processo de “modernização das relações capitalistas de produção”, os quais são destacados: “a abolição da escravatura, a imigração estrangeira, o trabalho assalariado, a colonização das terras, o aumento do meio circulante, a organização de um sistema de créditos à grande lavoura, o casamento civil, a liberdade religiosa, entre outros” (MACHADO; MELO, 2009, p. 295). Nesse contexto, Machado e Melo (2009) explicam que o ideário liberal ganhou espaço nas décadas finais do século XIX, presentes em ações governamentais e leis nas políticas de reformas sociais, em prol da modernização e do progresso. Assim, a liberdade de ensino foi um dos aspectos que estiveram em pauta nas discussões nacionais sobre educação:

Os princípios liberais influenciaram debates relacionados à educação, apresentando-se, em muitas das discussões sobre reformas no ensino, como o ideário de “liberdade de ensino”, defendido por muitos políticos liberais. O ensino livre era uma aspiração dos que eram a favor dos princípios liberais na política e na administração do país (MACHADO; MELO, 2009, p. 295).

Em Tavares Bastos (1996 [1870]), o tema da liberdade do ensino foi defendido pelo autor sob a denúncia de ser arbitrária qualquer manifestação contrária ao “exercício da indústria ou profissão de mestre, e à abertura de estabelecimentos de educação” (BASTOS, 1996 [1870], p. 231), entendendo o ensino como “a mais liberal das profissões” (BASTOS, 1996 [1870], p. 232). Seu argumento é pautado na preocupação de que, se em qualquer parte do mundo, era uma imoralidade “fechar escolas, negar títulos de professor, limitar o ensino”, ainda pior seria em países pobres, de pessoal idôneo sem administração e “sem suficientes estabelecimentos públicos de instrução” (BASTOS, 1996 [1870], p. 232). É assim, que o autor, baseado na experiência norte americana de Horace Man²⁶, sugere a importância da organização de “um poderoso sistema de instrução elementar” (BASTOS, 1996 [1870], p.233).

No entanto, a defesa da liberdade do ensino para Tavares Bastos, não exclui a necessidade da oferta do ensino público, sobre o qual citando Stuart Mill, explica sua importância:

Um escritor que tanto encarece os direitos do indivíduo e a extensão da liberdade, e que plenamente expos as vantagens do ensino particular, reconhece, entretanto, que na sociedades atrasadas, onde não possa ou não queira o povo prover por si mesmo á criação de boas instituições de educação, deve o governo tomar a si essa tarefa, preferindo-se dos males, o menor (BASTOS, 1996 [1870], p.235).

²⁶ Horace Mann (1796-1859) nasceu numa fazenda no condado Norfolk (EUA). De origem pobre, vivenciou as implicações da condição de classe no âmbito educacional, frequentou pouco a escola elementar, desenvolvendo o autodidatismo. Em 1816 foi admitido para o curso de Direito na Universidade de Brown onde, após sua formação, tornou-se defensor do movimento abolicionista e da educação pública. Seu argumento, nesse sentido, era de que para o progresso do país, necessitava-se que seu povo fosse alfabetizado e educado. Durante 12 anos, implementou uma reforma educacional em Massachusetts defendendo a ideia de um sistema de educação e da universalidade da instrução, cujo modelo influenciaria outros países, como o Brasil, através de intelectuais como Tavares Bastos. O autor brasileiro utiliza Horace Mann como referencial metodológico no desenvolvimento das principais ideias sobre educação argumentando em defesa de uma escola brasileira pública e gratuita. Assim como Mann e o modelo de escola norte-americano, Tavares Bastos defendeu um “programa de ensino” que propiciasse uma maior qualidade da formação do aluno e o desenvolvimento moral do povo (SOUZA, 2010)

Além da liberdade do ensino, encontramos na obra de Tavares Bastos (1996 [1870]) a indicação de um “Programa de ensino” que, como explica Souza (2010, p. 10), “deveria seguir determinadas características, as quais propiciariam maior qualidade na formação do aluno, aspectos que o levariam a estar mais apto a exercer as funções exigidas pelas necessidades oriundas da sociedade brasileira”. Seu programa, segundo Souza (2010), baseou-se no proposto por Horace Mann, nos Estados Unidos, a partir dos relatórios anuais produzidos por este em Massachusetts (EUA). Vejamos o que diz o autor acerca desse sistema:

Não são escolas elementares do *abc*, como as atuais, que recomendamos às províncias. O sistema que imaginamos, é muito mais vasto. É o ensino primário completo, como nos Estados Unidos, único suficiente para dar aos filhos do povo uma educação que a todos permita abraçar qualquer profissão, e prepare para os altos estudos científicos aqueles que puderem frequentá-los (BASTOS, 1996 [1870], p. 246).

Para Tavares Bastos, o exemplo norte-americano é interpretado e pensado para o Brasil, respeitando as peculiaridades do país, como por exemplo, seu caráter agrícola, sem perder de vista o incentivo à formação científica:

Mas, pois que nos achamos em um país eminentemente agrícola, não esqueçamos que “o ensino primário tem sido até hoje dado em sentido anti-agrícola, e que é preciso ajuntar-lhe noções sumárias de lavoura e horticultura, elementos de nivelamento e agrimensura, princípios de química agrícola e de história natura, e, para as meninas, lições de economia doméstica²⁷”. Das escolas profissionais são as agrícola sem dúvida que mais precisamos (BASTOS, 1996 [1870], p. 247-248).

²⁷ A citação feita por Tavares Bastos é, segundo o autor, de Leonce Lavergne, *Ilévtedesdeuxmoneles*, 15 de novembro de 1868. Membro da cadeira 1 da Academia de Ciências Morais e Políticas foi, segundo a bibliografia apresentada pela Academia, Editor da Relações Exteriores, em 1840. Mestre de solicitações para o Conselho de Estado em 1842, Vice-Diretor no Ministério dos Negócios Estrangeiros entre 1844-1848. Membro do Gers. de 1846 a 1848 e Professor do Instituto Superior de Agronomia entre 1850 e 1852. Suas principais publicações foram: *Dicionário Enciclopédico habitual*, sob o nome de Charles St. Lawrence (1841-42). *Ensaio sobre a economia rural da Inglaterra, Escócia e Irlanda* (1854). *Breve sobre a economia rural da França* (1857). *Agricultura e da população em 1855 e 1856* (1858). *A Constituição de 1852 e do decreto de 24 de novembro* (1860). *Assembleias provinciais de Luís XVI* (1863). *O Banco da França e os bancos departamentais* (1865). *Agricultura e pesquisa agrícola* (1866). *Os economistas franceses do século XVIII* (1870).

Souza (2010, p.229) nos chama a atenção para o fato de que, para Tavares Bastos, a escola pública deveria passar por uma reforma radical “de modo a propiciar o desenvolvimento moral do povo”. Tal reforma consistiria, entre outros ajustes, na retirada de todas as disciplinas que não serviriam para o desenvolvimento do país. Para o intelectual, o exercício profissional estava em lugar de destaque em seu pensamento enquanto elemento basilar ao desenvolvimento da nação. O autor argumenta que “Estudos clássicos, estudo das línguas mortas, não é o que necessitamos mais [...] Demais, é um erro manifesto confundir o ensino clássico com essas imperfeitas e insuficientes aulas de latim” (BASTOS, 1996 [1870], p. 249). A prioridade não seria, portanto, as aulas de latim, mas uma formação que priorizasse as ciências e os conhecimentos úteis, como já em 1862 em *Cartas do Solitário*:

a instrução primária obtida nas escolas não é ainda em si mesma outra cousa mais do que um instrumento: e a que se deve logo aplicar este instrumento? À aquisição de conhecimentos úteis, às ciências positivas, à física, à química, à mecânica, às matemáticas, e depois à economia política. Estes são os alimentos substanciais do espírito do povo no grande século em que vivemos (BASTOS *Apud* SOUZA, 2010, p. 230).

Os conhecimentos úteis formariam, por sua vez, o “cidadão útil” (SOUZA, 2010, p. 232) educado moralmente mas, além disso, capaz de atuar no mercado de trabalho. Este argumento está associado, sobretudo, a uma *escola moderna*, na qual não basta ensinar o aprender a ler, escrever e contar, mas que prima por uma educação cívica e profissional, com um “‘programa de ensino’ mais adequado às necessidades brasileiras e a preparação de uma nação a caminho da civilidade” (SOUZA, 2010, p. 232).

Como vemos, a educação em Tavares Bastos (1996 [1870]) coloca-se como parte da reforma empreendida pelo autor para o país, ou seja, a reforma administrativa defendida por ele viria a partir da defesa do federalismo, com a autonomia das províncias. A possibilidade de se *auto-governar* está associada à reforma moral do povo, para que este seja capaz de tal empreendimento, pensamento bastante semelhante ao de Joaquim Nabuco. Assim, reforma administrativa e reforma moral são a chave do progresso para Tavares Bastos.

O objetivo de trazer tais considerações de Tavares Bastos sobre a educação nesse texto é situar algumas das principais ideias que circulavam na segunda metade do

século XIX no Brasil acerca da educação. Nosso argumento é de que essas questões – laicização, liberdade de ensino, métodos de ensino, obrigatoriedade, universalidade, etc. – estando em constante discussão, são também tomadas como fundamentais no pensamento de Joaquim Nabuco como a defesa de uma escola que, acima de tudo, fosse regulada pelo Estado, evitando a tutela da Igreja, com o propósito de “Levantar o ensino oficial, de apela para o Estado, de organizar a instrução pública em todos os seus ramos sobre este plano uniforme: progresso do país, liberdade da ciência” (NABUCO, 2010 [1979], p. 171). Assim como Tavares Bastos, Joaquim Nabuco também defendeu o progresso da ciência e da instrução enquanto projeto de modernização nacional, destacando, por exemplo, a relevância de uma opinião pública consciente:

Não é das leis, seguramente, que se deve esperar a salvação deste país. [...] mas há alguma outra 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, neutralizando-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. [...] estou persuadido de que estas duas forças, que são as únicas que renovam os partidos, as únicas que contêm o governo e que o dirigem, a opinião pública e a imprensa, lutando pelo desenvolvimento da instrução científica, acabarão no fim de alguns anos por emancipar o país das tutelas oficiais, que o escravizam, porque lhe perturbam todas as relações, criando uma ordem de coisas tal que o Parlamento tenha esperança, quando votar uma lei, de que ela possa realizar algum benefício, por encontrar homens que a executem e um povo que a aceite (NABUCO, 2010 [1879], p. 174-175).

A respeito da liberdade de ensino, nesse tópico, trazemos ainda as considerações de Almeida Oliveira²⁸ (2003, [1874]) sobre a constituição de um projeto educativo para o Brasil. Cordeiro (?), explica que a proposta de Oliveira (2003[1874]) do sistema público de ensino para o Brasil, estava fundamentada na secularização e na co-educação. Juntamente com estes, observamos outro aspecto na obra do intelectual acerca do ensino livre, enquanto um princípio para que o organismo da instrução viesse

²⁸ Almeida Oliveira (1843-) foi um político, jornalista, advogado e educador maranhense. Envolvido desde cedo com a instrução popular, em *O Ensino Público* propõe a instrução do povo como fundamento do regime democrático. De acordo com Cordeiro (?), p. 2413) “essa obra procura se apresentar um estudo de grande fôlego sobre as precárias condições da instrução pública na época e sobre as perversas consequências dessa situação para o estado de indigência política e econômica que, de acordo com ele, era vivido pelo país”.

a ser completo. Ele destacou o ensino particular como “poderoso corretivo para o ensino público” além de “uma fonte de economia para o Estado” (OLIVEIRA, 2003 [1874], p. 89).

A liberdade do ensino é vista pelo autor como uma manifestação da liberdade de pensamento, uma das maiores conquistas da civilização moderna, enfim, como um direito (pela lei natural e pela lei divina), de forma que, tendo cada um o direito de aprender tenha igualmente o de ensinar. Justificando a liberdade de ensino a partir do professor, do pai de família e do Estado. Para o professor, a justificativa apontada por Oliveira (2003[1874], p. 90) seria a defesa de dois direitos, cujo primeiro era “o de escolher seu trabalho” e o de “manifestar seu pensamento”. Fazendo referência à Lei nº 1.591 de 1871 que tornava o ensino primário obrigatório, o autor explica que mesmo obrigando o pai a instruir o filho, o Estado não pode tirar-lhe a liberdade de escolher o mestre e o método. Para isso porem, era necessário que o Estado consentisse tal medida. Finalmente, o terceiro ponto no argumento de Oliveira (2003[1874]), consiste em defender a liberdade do ensino por causa do Estado, uma vez que, “A liberdade necessita do ensino do Estado, mas o ensino do Estado, como o Estado mesmo e a humanidade inteira, necessita da liberdade. Essas duas forças, tão necessárias uma à outra, só estando separadas podem ser poderosas” (OLIVEIRA, 2003[1874], p. 91).

Oliveira (2003 [1874]) apontou que liberdade do ensino não se tratava apenas da liberdade de abrir escolas, mas da liberdade científica, tendo o professor o direito de livremente exprimir suas ideias, sendo o ensino particular o complemento do ensino público, pois ele corrigiria as faltas que os professores públicos cometessem e propagaria doutrinas que o estado deixava de propagar.

A esse respeito, Vasconcelos (2005) esclarece a intenção da centralização do poder estatal no campo educacional, na medida em que, a autora afirma:

Muitos dos defensores do ensino primário obrigatório, por outro lado, temendo a centralização excessiva, também se posicionavam a favor da liberdade de ensino, engajando-se em uma perspectiva educacional ampliada, baseada primeiramente na obrigação que os pais tinham de mandar educar seus filhos e, em segundo lugar, na possibilidade de execução dessa obrigação como um ato de inteira responsabilidade dos pais. [...] como os sujeitos mais indicados a esse procedimento (VASCONCELOS, 2005, p. 214).

Justificando historicamente o ensino livre, Oliveira (2003[1874]) afirmava que nos tempos coloniais, o ensino era completamente livre, pois aquele que quisesse, sem necessidade de licença, poderia criar aulas de primeiras letras, colégios ou qualquer estabelecimento científico ou literário. Com a Lei Geral de 1827, nada foi mencionado quanto à proibição do ensino particular. Da mesma forma o Ato Adicional, mesmo descentralizando o serviço da instrução pública, não mencionou a liberdade do ensino.

Para Oliveira (2003[1874]) no Regulamento de 1854 (Reforma Couto Ferraz), o governo atacou a liberdade de ensino na Corte, sendo seguido pelas províncias. O Art. 99 da Reforma Couto Ferraz afirma que “Ninguém poderá abrir escolas ou outro qualquer estabelecimento de instrução primária e secundária sem prévia autorização do Instrutor Geral”.

A par das discussões nacionais sobre o tema, e citando um artigo do Jornal Publicador Maranhense sobre um Regulamento apresentado na Assembleia Provincial do Maranhão, Oliveira (2003[1874]) aponta como as províncias, após a Reforma de 1854, impuseram medidas de fiscalização e regulação ao ensino livre²⁹, como diz o Art. 149: “A ninguém é permitido ensinar particularmente sem licença da presidência, ouvindo o inspetor da instrução pública” (*Apud OLIVEIRA, 2003[1874], p.97*).

Esse pensamento diverge do argumento de Limeira e Schueler (2008), quando as autoras explicam que o incentivo à iniciativa privada no século XIX, partiu do Estado, como forma de dividir o ônus do serviço educacional com a sociedade, garantindo também, o princípio da liberdade de ensino. A Reforma Couto Ferraz (1854), nesse contexto, de acordo com as autoras, não se colocou como empecilho à liberdade de ensino, mas servindo como mecanismo de fiscalização e controle as atribuições escolares de “aprovar e inspecionar os programas de ensino, os horários de funcionamento dos estabelecimentos, os compêndios escolares e a capacitação profissional e moral dos professores” (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 45).

A defesa do ensino livre como um dos princípios da modernização do Brasil estaria atrelada à laicização do ensino, fundamento da “liberdade de pensamento”

²⁹ O impeditivo da liberdade de ensino nas províncias, segundo o autor, seria o receio de que a instrução tornasse o povo indócil, indicativo de que, ao mesmo tempo em que o Estado reconhecia a importância de instrução para o povo, também via-se preocupado com as implicações de um povo educado e ilustrado. Provável sintoma da Lei nº 1.591 de 1871 que instituiu a obrigatoriedade da instrução primária na Província do Maranhão.

(OLIVEIRA, 2003 [1874], p. 104) e base do seu projeto de instrução pública para o país. De acordo com Oliveira (2003[1874]), a separação entre o Estado e a Igreja era uma mediada necessária à instauração do ensino científico e contra o atraso aos princípios da civilização moderna causado pela influência do clero católico. Sobre isso o autor explica:

A própria natureza do Estado, porque, sendo ele instituição política e não religiosa, esse caráter mesmo lhe nega aquele poder. Apoiado nos princípios gerais da moral e tendo por fim o império da justiça na sociedade, o Estado não pode, sem perder de vista o seu alvo, mandar que se ensine religião nas suas escolas (OLIVEIRA, 2003[1874], p. 104).

Outro ponto que ganhou destaque no período refere-se à instrução obrigatória, sobre a qual Oliveira (2003) defende sua prática convertida em lei. De acordo com o autor, “a instrução obrigatória é o único meio capaz de generalizar a instrução e fazer que não sejam infrutíferos os nossos sacrifícios” (OLIVEIRA, 2003 [1874], p. 67). Seu argumento parece tomar como princípio a boa educação para se evitar a má índole do povo incivilizado, concorrendo assim, para o bem da sociedade em geral:

O menino precisa adquirir certos conhecimentos, sem os quais não pode preencher seu destino quando homem e cidadão. É essa uma necessidade tão imperiosa como a da alimentação. [...] É supremo interesse da sociedade que em seu seio não existam homens ignorantes e faltos de educação. Na ignorância e na falta de educação é que reside a fonte da miséria e da desordem, dos crimes e dos vícios de toda a sorte, como é nestes males que estão as principais causas dos perigos e desprezos sociais (OLIVEIRA, 2003[1874], p. 71).

Seguindo pensamento semelhante, Tavares Bastos também defendeu a obrigatoriedade do ensino, sugerindo, inclusive, a penalidade de multas e prisões aos pais que não cumprissem com a determinação:

Em verdade, não pode deixar de ser obrigatório o ensino onde existe escola: nada mais justo que coagir, por meio de penas adequadas, os pais e tutores negligentes, e sobretudo os que se obstinam em afastar os filhos e pupilos dos templos da infância. [...] Nas cidades, por exemplo, onde haja escolas suficientes, como não sujeitá-los a multas, ou a trabalhos e prisão no caso de reincidência? (TAVARES BASTOS *Apud* SILVA, 2005, p. 109).

De acordo com Biserra (2012), esse aspecto de punição aos pais que negasse ao filho o direito de instruir-se, já está presente no Decreto Couto Ferraz de 1854. A autora explica que, para Tavares Bastos, enquanto o Estado deveria se responsabilizar pelo “provimento da instrução pública”, aos pais ou responsáveis cabia cumprir o dever de matricularem seus filhos. “Assim, ele considera que os dois, Governo e povo, cada um ao que lhe compete, deveriam se responsabilizar pelo ensino no País” (BISERRA, 2012, p. 47).

As concepções dos sujeitos trazidas, de forma breve, nesse tópico nos serviram para entendimento das diferentes opiniões sobre a temática educacional. O que percebemos em todos foi a importância da necessidade de instruir o país, mesmo que alguns intelectuais pensem em formas diferenciadas para isso, como Liberato Barroso que defendeu acima de tudo uma educação calcada na moral religiosa, reflexo de uma sociedade estabelecida sobre os mesmos princípios. Tavares Bastos e Oliveira defenderam a liberdade de ensino e a laicização da educação. Contudo Oliveira argumentava acerca da separação da religião ensinada pelo Estado e sim pelo sacerdote. Tavares Bastos, por sua vez, posicionava-se contra o ultramontanismo por acreditar que a atuação da Igreja sobre a educação fosse perigosa para o princípio da liberdade. Para Barroso, porém, era justamente o ensino religioso que formaria a moral cristã, guia do homem civilizado. Ponto de acordo era a importância da oferta de ensino público por parte do Estado. Mais adiante veremos que essas questões chegaram ao parlamento na defesa de Joaquim Nabuco ao tratar do decreto 7.247 de abril de 1879.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE O DECRETO LEÔNICIO DE CARVALHO: A questão educacional no discurso de Joaquim Nabuco

As transformações industriais na Europa da segunda metade do século XIX acarretaram mudanças nas forças produtivas do capital que, por sua vez, levaram os países do novo mundo a se adequarem às exigências do capitalismo (MACHADO, 2005). Foi assim que o Brasil viu-se diante da necessidade de modernizar-se, o que implicava uma mudança significativa na força de trabalho nacional de cunho escravocrata.

Modificar o trabalho exigia também a modernização da sociedade civil, como o fim da monarquia, a separação entre Igreja e Estado, a adoção do casamento civil, a secularização dos cemitérios, a reforma eleitoral, o incentivo à imigração e a industrialização (MACHADO, 2005, p. 91).

Tais mudanças estavam conjugadas com os debates em torno da expansão da escolarização das classes populares, objetivando a qualificação do trabalhador (MACHADO, 2005; CASTELLANOS, 2010), além do “desenvolvimento das ciências e as mudanças no comportamento humano rumo a um comportamento civilizado, caracterizado pela crescente racionalização do pensamento e autocontrole das atitudes” (VEIGA, 2007, p.11).

Como nos explicam Limeira; Schueler (2008) a questão educacional estava relacionada à formação da nacionalidade, estabelecendo distinções e hierarquias, sendo portanto, discutida em ampla escala no final do Império

No Rio de Janeiro do final do século XIX, advogados, médicos, professores e políticos discutiam sobre a necessidade de educar as crianças no Parlamento, na imprensa, nas Conferências públicas e nas Sociedades de Proteção e Propagação da Instrução pelas classes populares. No âmbito do Ministério do Império, os debates e projetos de reforma da Instrução Pública foram constantes e a importância da instrução popular foi insistentemente reafirmada – não sem resistências, percalços e contradições (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p.38).

A instrução popular, neste contexto, surge nos debates nacionais de forma variada e com objetivos complementares. Entre eles, os que mais se destacam são: a dinâmica do trabalho industrial que já apontava a necessidade urgente de trabalhadores qualificados, fato reforçado pela preocupação com o escravo liberto que, desde a lei de setembro de 1871 já indicava o processo gradual de abolição³⁰; e, somado à isso, a preocupação com a formação do cidadão eleitor, na tentativa de preparar o homem através da escola para o sufrágio universal, tornando possível a escolha consciente de

³⁰ As crianças nascidas de mães escravas após a Lei do Ventre Livre de 1871 eram chamadas de *ingênuos*, sendo estas, portanto, livres mas criadas ainda nas senzalas em regime de escravidão até os 21 anos.

seus representantes. Esses eram, entre outros, os meios de transformação do país em uma nação moderna e civilizada.

Sufrágio universal e mão-de-obra livre foram, portanto, condições importantes para as discussões que tomaram conta dos debates políticos do país e “indicavam a necessidade de organizar o sistema escolar, entendida como condição para se equiparar às nações desenvolvidas” (VALDEMARIN, 2010, p. 14), e transformar os súditos em cidadãos, conferindo significado à ideia de nação (BOTO, 1999, p. 257).

Castellanos (2010) explica que foi a camada média formada por uma elite de intelectuais que teve contato com as ideias liberais da Europa que reivindicou a organização de um sistema educacional formador de bacharéis e doutores. De acordo com o autor, foram estes intelectuais que assumiram cargos políticos e administrativos, os responsáveis pela produção e circulação de ideias e ideais burgueses. Boto (1999) refere-se a estes sujeitos como “os ilustrados da elite do país”, os quais “apontavam no Parlamento que os males a serem erradicados do território brasileiro originar-se-iam antes nos hábitos e na educação, para, como decorrência, fixarem-se posteriormente nas leis e nas instituições” (p. 258). Ainda de acordo com a autora, a ideia de nacionalidade vinha acompanhada por um projeto pedagógico que imprimiria no povo brasileiro os aspectos do almejado caráter nacional. Ela explica que “o século XIX presencia a expansão da escola pública, universal e gratuita nos países desenvolvidos, nos quais a eliminação do analfabetismo significava, de certa forma, qualificação para o trabalho técnico industrial” (BOTO, 1999, p. 258), no Brasil, porém, não havia, como nos países desenvolvidos, sólidas políticas de organização de redes nacionais de escolarização pública. Contudo, isso não exclui a discussão da emergência dessas redes e sistemas de ensino como vimos, por exemplo, Tavares Bastos, que em seu *A Província* (1870) ressaltava o exemplo do americano Horacio Mann na formulação de um sistema de organização da instrução:

Sob a influencia da filosofia inspirada na eterna moral do evangelho, quase simultaneamente os povos modernos, sem condenarem aliás o ensino particular, organizam um poderoso sistema de instrução elementar baseado no imposto. O mais atrevido exemplo dessa organização o deram, um após outro, ao impulso de Horacio Mann, os estados da União Americana, onde outrora vastas e ricas associações fundavam e mantinham numerosas escolas (BASTOS, 1996 [1870], p. 233).

Foi no palco desses eventos que o Decreto Leôncio de Carvalho foi pensado e submetido à Comissão de Instrução Pública cujo relator era Rui Barbosa, marcando assim o início da organização da escola pública (Machado, 2005). Membro do Partido Liberal, Leôncio de Carvalho foi eleito Ministro dos Negócios em 1878 apresentando, através do Decreto, as diretrizes do seu partido, o qual defendia a universalização da instrução para todos os brasileiros (Valdemarin, 2010).

Entre as principais propostas do Decreto estão o ensino livre, o ensino religioso facultativo, a livre frequência e a obrigatoriedade do ensino. De acordo com Machado (2006), a liberdade de ensino foi proposta por ele como uma forma de incentivar a concorrência e o crescimento dos estabelecimentos privados. A autora destaca no decreto a importância de possibilitar ao governo à criação ou auxílio de escolas profissionais ou escolas especiais de ensino de artes e ofícios, destinadas à instrução técnica necessária ao mercado de trabalho. Seria assim, uma divisão de tarefas entre o público e o privado.

Valdemarin (2010) defende que o Decreto foi criado com a intenção de estimular a iniciativa privada. Nesse caso, o motivo seria a incapacidade estatal de dar conta do ensino que levaria a criação do Decreto:

O objetivo do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1979 (BRASIL, 1942) foi criar mecanismos para a ampliação do número de escolas, dada a precariedade existente e, nesta direção, foi priorizada a atuação da iniciativa privada, derrubando os entraves que a submetiam às normas do Estado (VALDEMARIN, 20110, p. 17).

Rocha (2010) mescla os argumentos das autoras e apresenta uma terceira explicação. Ao comparar o Decreto Leôncio de Carvalho com o anterior Couto Ferraz de 1854, concebe-o como “um novo paradigma da política da educação” no Império por introduzir um elemento ainda não pensado nesses termos: o ensino livre, abdicando-se do controle público e inserindo-o na dimensão do esquema da livre-concorrência. O autor argumenta que o Decreto de 1879 surgiu como uma forma de superação à incapacidade do decreto anterior em defender a obrigatoriedade da educação através do ensino público, uma vez que, sendo a oferta insuficiente, Leôncio de Carvalho inauguraria uma solução a partir do suposto do liberalismo com a iniciativa particular e livre. Em sua discussão, Rocha (2010, p. 132) aponta uma dupla justificativa aos princípios norteadores do decreto-lei: um fundamento de ordem pragmática, que

reconhece “a necessidade de expandir a educação pela multiplicação de sua oferta”; e “o de caráter doutrinário, pela seleção dos melhores professores pela população que os demanda”. Esse último argumento faz referência ao caráter da educação como um produto de mercado, fenômeno indicativo de um liberalismo presente nas relações educacionais do final do Império.

Por fim, o autor sugere que a forma como o Decreto Leôncio de Carvalho concebeu a educação nos anos finais do Império, distingue-se da visão civilizatória trazida no início dos anos imperiais com Bernardo Pereira de Vasconcelos³¹, à qual justificava a ampliação da educação como uma exigência de formação de uma sociedade civil em comunicação com a sociedade política, a fim de formar o eleitor. Nos termos do decreto Leôncio de Carvalho a justificativa, de acordo com Rocha (2010), é puramente social, no sentido de “culpar o público afetado pela educação obrigatória, inverter a ordem do protagonismo social – não mais o Estado, mas a iniciativa privada – e justificar a ampliação educacional pela carência social da população-alvo” (ROCHA, 2010, p. 144,145).

Rocha (2010) destaca que o direito à educação não era a principal justificativa na criação do decreto, havia antes uma preocupação em incorporar os indivíduos à sociedade civil, no sentido de dar legitimidade ao Estado, sobretudo ao “excluir os analfabetos da participação eleitoral” (ROCHA, 2010, p. 145), fato que ganha sentido ao pensarmos nos dois aspectos apontados anteriormente como fatores de desenvolvimento da discussão da educação no Brasil imperial: a formação do cidadão eleitor e do trabalhador qualificado.

O surgimento do Decreto apresentado por Leôncio de Carvalho causou pontos de discussão sobre suas propostas, entre os quais trazemos o diálogo com Joaquim

³¹ Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) iniciou em 1825 a carreira jornalística, escrevendo em *O Universal* de Ouro Preto. Ingressando na carreira política a partir de um grupo de jovens liberais que se opuseram ao governo de D. Pedro I, atuou como deputado desde 1826. Posteriormente, o intelectual assumiu postura diversa, defendendo uma liberdade em fronteiras bastante restritas, como afirma Engel (2008): “Defendendo a centralização política, tornou-se um dos líderes mais expressivos do *Regresso*, sendo indicado para o Senado em 1838. [...] Assumiu explicitamente uma posição favorável não apenas à escravidão, mas à continuidade do tráfico africano” (ENGEL, 2008, p. 92). Nos primeiros anos de carreira, foi exímio defensor da instrução pública, desde que, respeitasse as singularidades de cada indivíduo e mantivesse a ordem e a hierarquia. Contudo, nos anos de 1841, seu pensamento assemelha-se ao de Joaquim Nabuco, ao afirmar que “Há quem receie esta instrução nos operários, nos trabalhadores, no povo em fim; nós somos de opinião contrária, e estamos profundamente convencidos de que o perigo não está no povo instruído, mas sim no povo ignorante” (VASCONCELOS *Apud* JINZENJI, 2012, p. 156).

Nabuco que, por ocasião, estava na sessão parlamentar em 1879 com o Ministro Leôncio de Carvalho.

Na sessão de 15 de maio de 1879, após a votação do orçamento na câmara dos deputados, Joaquim Nabuco trouxe à tona a discussão sobre o Decreto Leôncio de Carvalho a fim de apontar críticas, elogios e sugestões ao documento. A intenção do deputado por Recife (Nabuco) não era de cunho pessoal como bem afirmava: “Não sou adversário dos homens, mas das ideias” (NABUCO, 2010 [1879], p. 154). Seu interesse recaía sobre a forma como a educação se apresentava na sociedade imperial brasileira, em contraposição aos países desenvolvidos da Europa, afirmando estar convencido “de que a ciência entre nós está, infelizmente, muito atrasada” (NABUCO, 2010 [1879], p. 171).

Nabuco chegou a homenagear a “ousada iniciativa” tomada por Leôncio de Carvalho, em seu decreto, “no sentido de emancipar a consciência e de protegê-la das pretensões ilimitadas da Igreja Católica em matéria de ensino” (NABUCO, 2010 [1879], p. 154). O intelectual se referia ao Artigo 4º, § 1º do Decreto 7.247, que diz: “Os alunos acatólicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa, que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas” (Artigo 4º).

Ao elogiar o Ministro do Império (Leôncio de Carvalho), Joaquim Nabuco já demonstrava sua defesa ao ensino laico. Assunto que será desenvolvido mais à diante, na medida em que o deputado discutiu sobre o que ele chamou de “monopólio da Igreja”.

Antes de tomarmos esse assunto, vale destacar a posição de Nabuco quanto ao ensino primário proposto no decreto. O deputado pernambucano afirmou não se ocupar em seu discurso sobre a instrução primária, o motivo seria por estar de acordo com o Ministro do Império nessa parte da reforma, sobre a qual estipulava, entre outras medidas, a obrigatoriedade do ensino para crianças de ambos os sexos com idade de 7 à 14 anos, a criação de jardins da infância sob a direção de professores para crianças de 3 à 7 anos de ambos os sexos, a criação de bibliotecas e museus escolares, além da criação da caixa escolar para depósitos de donativos destinados ao ensino primário. Quando Nabuco afirmou estar de acordo com o decreto nesses termos, isso demonstra também

seu posicionamento favorável sobre a obrigatoriedade do ensino e a co-educação, mais tarde defendidos com veemência nos Pareceres de Rui Barbosa.

Finalmente, Joaquim Nabuco trata do ponto de divergência com Leôncio de Carvalho, dirigindo sua crítica à proposta do decreto quanto ao ensino superior, tendo como tema inicial do debate a criação de faculdades livres através da associação de particulares que desejassem fundar cursos com as matérias que constassem no programa oficial dos cursos superiores do governo. De acordo com o decreto: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (Artigo 1º). Nabuco é enfático ao afirmar: “as vossas faculdades livres serão ou um tremendo *fiasco* ou um grande perigo” (NABUCO, 2010 [1879], p.163). Podemos observar, contudo, que a crítica nabucoana destinou-se às faculdades, jamais ao ensino primário e secundário. Um dos motivos teria sido a preocupação com as faculdades livres tornarem-se monopólio da Igreja Católica, que “estando em posição privilegiada” no Estado, seriam verdadeiras concorrentes do próprio Estado no “terreno verdadeiramente leigo e nacional do ensino superior” (NABUCO, 2010 [1879], p. 165). O outro, como já mencionamos, teria sido pelo decreto desobrigar os alunos a frequentarem as aulas de ensino religioso.

Além da liberdade de ensino, e atrelado a ela, um aspecto bastante presente na trajetória política de Joaquim Nabuco foi a relação e a influência exercidos pela Igreja Católica sobre o Estado. O autor enfatizou seus motivos:

[...] elas [as faculdades livres católicas] constituem um perigo real porque introduzem a desunião das inteligências, porque visam ao cisma da ciência, porque quebram a unidade moral do país; porque mantêm o divórcio entre a parte progressiva da parte estacionária da sociedade. Este é o resultado das faculdades católicas, é por isso que os liberais a temem (NABUCO, 2010 [1879], p.164).

Portanto, tornar o ensino laico era uma tarefa que fazia parte de uma concepção maior: a do Estado laico, capaz de organizar e gerir a vida pública, tendo como princípio fundamental a racionalização do ensino. A liberdade de consciência, defendida por Nabuco justificaria a plena realização da cidadania representada pelo sujeito democrático, ou seja, o cidadão livre em condições de reivindicar os seus direitos e “de tomar parte no governo do seu país, na marcha da sociedade a que pertence”

(NABUCO, 1879 [2010], p. 127). A relação entre Estado e Igreja foi tomada pelo intelectual em outros momentos parlamentares, evidenciando a forma como este concebia o Império, inclusive, criticando a tradição nacional que, por vezes, impunha-se como excludente, como observamos no discurso de 30 de setembro de 1879, intitulado *Secularização dos cemitérios*. No parlamento, o deputado pernambucano defendeu a ideia de secularizar o espaço dos cemitérios que, até então, eram exclusivos para os católicos. Outros segmentos religiosos tinham seus próprios cemitérios, mas se porventura, acatólicos desejassem enterrar seus mortos em cemitérios civis, eram impedidos pela Igreja. Assim como a questão dos cemitérios, o autor fez alusão ao casamento civil, elementos, que segundo ele, eram “indispensáveis para fundar a liberdade de consciência sobre a sua verdadeira base, que é o Estado leigo” (NABUCO, 1879 [2010], p. 263). Joaquim Nabuco defendeu, portanto que:

a religião católica deve contentar-se com ter os seus mortos sepultados, segundo os seus ritos, com as orações lidas no leito da morte e o réquiem à beira da sepultura, com as suas exéquias pomposas e as suas excomunhões espirituais, mas que não pode esperar ter, sob a proteção e garantia do Estado, cemitérios exclusivos, cuja porta seja fechada, pela ação do poder civil, aos próprios católicos, por ordem do bispo ou do vigário, exercendo uma justiça sumária, que só deve pertencer a Deus (NABUCO, 1879 [2010], p. 272).

O tema foi trabalhado por Joaquim Nabuco já anos antes da atuação na Câmara, quando redator do jornal *A Reforma* em 1873. O jornalista de 24 anos dedicou uma extensa discussão ao envolvimento da Igreja e do Estado. Um dos trabalhos mais conhecidos foi a Conferência sobre o *Partido Ultramontano* proferida no teatro Vale dos Benedictinos em 17 de maio de 1873, posteriormente vendido como folheto no Jornal. Em um dos textos, o jovem Nabuco referiu-se ao ensino religioso no país a partir da crítica ao Colégio das Irmãs da Caridade³², sobre as quais explica que o seu zelo religioso não as inabilita ao ensino profano, porém, “no estrangeiro dificilmente fundarão elas um colégio como convêm às meninas, destinadas a serem mais, e por esse

³² De acordo com Lage, a Congregação foi fundada na França em 1633 por São Vicente de Paulo (1581-1660) e Santa Luísa de Marillac (1591-1660), espalhando-se pelos outros continentes, chegando ao Brasil em 1848. O principal objetivo da expansão da congregação era o exercício da caridade a partir do amor à Deus e ao próximo, presente nas ações de caridade “junto aos necessitados, doentes, abandonados, órfãos e idosos” (LAGE, 2009, p. 2).

fato a educarem também um dia”, acrescentando, “pode-se dizer que a educação que elas dão não só ao espírito como ao coração, é má, absolutamente má” (NABUCO, *Jornal A Reforma*, 1873). Sobre o ensino das meninas, Joaquim Nabuco tem consciência da presença do ensino religioso, sugerindo a inspeção quando afirma:

As irmãs de caridade têm sem dúvida o direito de ensinar, mas devem mostra-se habilitadas para o ensino. Já que não se pensa em fundar entre nós um colégio para a instrução secundária do sexo feminino, e deixa-se a educação das meninas à mercê da iniciativa particular, insuficiente e quase nula nesse ponto, inspecionem-se os estabelecimentos que existem, porque a sorte das gerações futuras depende, em grande parte, deles (NABUCO, *Jornal A Reforma*, 7 de Maio de 1873, nº 103).

Além da laicidade, a qualidade do ensino foi um tema relevante para Nabuco. Sua preocupação sobre o Artigo 21 do Decreto (o qual permitia a criação das faculdades livres a partir da associação de particulares) era ainda com a forma como os cursos funcionariam. Joaquim Nabuco (2010 [1879]) explicou que dessa forma poderiam haver pessoas interessadas em fundar faculdades de medicina, por exemplo, sem nem mesmo possuírem laboratórios, hospitais, anfiteatros ou cursos regulares, pondo em risco a qualidade do ensino e da ciência no país. Importa ressaltar que a concepção de ciência aqui está intimamente atrelada às ideias de progresso, indústria, modernidade e civilização. Em Tavares Bastos, por exemplo, esse tema foi abordado em relação aos conteúdos do ensino e sua utilidade. O autor enfatizou a importância de uma educação útil formadora de um cidadão útil, em detrimento do estudo clássico das línguas mortas que se tornavam inúteis até mesmo na formação e “contemplação das ciências da antiguidade” (BASTOS, 1996 [1870], p. 249).

Em Nabuco, era o ensino clerical o grande impedimento ao desenvolvimento científico no país. Nabuco afirmava que “quanto mais caminha a ciência, mais existe a verdadeira liberdade de consciência entendida no sentido que deve ter” (NABUCO, 1879 [2010], p.258). Por isso o autor conclamou uma tomada de decisão quanto ao envolvimento do poderio católico no ensino no Brasil, diferentemente do que ocorria em outros países como a Alemanha, quando afirmou:

[...]onde os cursos católicos estão cercados de uma extraordinária atividade intelectual; onde a ciência ortodoxa está por toda a parte cercada, bloqueada, limitada pelo espírito científico. Mas tenho medo

do ensino clerical nos países em que o catolicismo está de posse de todas as consciências, de todos os espíritos, porque é exatamente aí que ele oporá com seu monopólio (NABUCO, 1879 [2010], p. 168).

A preocupação com a forma como os cursos poderiam ser desenvolvidos no Brasil estava relacionada com a formação dos alunos formados em tais estabelecimentos e a concessão de títulos e graus. O decreto 7.247 referia-se da seguinte forma: “As faculdades livres terão o direito de conferir aos seus alunos os graus acadêmicos que concedem as escolas ou faculdades do Estado, uma vez que eles tenham obtido as aprovações exigidas pelos estatutos destas para a colação dos mesmos graus” (Artigo 21, § 2º). A proposta feita por Nabuco seria a de impedir que tais faculdades conferissem graus de ensino, que de acordo com ele “é um atestado de competência que o Estado dá” (p. 165) e que da forma como estava exposto no decreto, permitiria à Igreja obter o seu monopólio. Em resumo, ele se dirige à Leôncio de Carvalho afirmando: “[...] não consintais, e lançai já na lei a mesma disposição que o liberalismo francês pede e exige, que as associações religiosas, a Igreja do Estado, possam fundar faculdades livres; e sobretudo não concedais em caso algum às faculdades livres, de qualquer procedência, o direito de conferir graus, que só pertence ao Estado” (NABUCO, 2010 [1879], p. 170). Veremos a semelhança com que este aspecto do Decreto é tratado em Rui Barbosa (1941[1882]) que, apontando o exemplo de outros países, também tem posicionamento contrário à concessão de títulos pelas escolas particulares de ensino superior.

Outro ponto presente no Decreto e discutido por Nabuco durante a sessão da Câmara foi, de acordo com Almeida Júnior (*Apud* Valdemarin, 2010), o item mais polêmico do Decreto, explorado pela imprensa e o qual custou o cargo de ministro à Leôncio de Carvalho. Trata-se da liberdade de frequência dos alunos de curso superior que se apresenta no documento da seguinte forma: “Não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas” (Artigo 20, §6º). Os exames seriam prestados por matéria constando de uma prova oral e outra escrita. Sobre isso, o interlocutor da sessão mescla o tom de crítica com as sugestões propostas ao afirmar:

[...] as cadernetas e as sabatinas estão encerradas no decreto do nobre ministro; a mocidade que assistia às aulas, obrigada a uma frequência diária que nós conhecemos, já pode deixar-se ficar em casa, ninguém é mais forçado a ouvir um lente. Não é isso que me parece melhor, eu

quisera que o estudante pudesse escolher o lente, mas que fosse obrigado a uma frequência razoável (NABUCO, 2010 [1879], p.171).

A liberdade de frequência indicava a não obrigatoriedade do aluno, distanciando-se do princípio moralizante e formador social da educação, no pensamento de Nabuco. Na medida em que os alunos não eram obrigados a frequentar os cursos superiores, a educação – responsável pelo desenvolvimento da consciência autônoma do sujeito que comporia a camada política dirigente –, estaria defasada e incipiente.

Se a ideia principal do Ministro do Império no decreto foi estimular a iniciativa privada – mesmo que não demonstrando qualquer preocupação com o monopólio assumido pela Igreja Católica nesses termos –, podemos acreditar que Nabuco identificou tal pretensão e talvez por isso tenha rebatido a proposta. O abolicionista acreditava que o país não tinha condições ainda de realizar a iniciativa privada em matéria de instrução pública de tal forma que seria o Estado o maior responsável por promover e administrar a educação nacional, demonstrando a perspectiva de gratuidade na oferta educativa. É em forma de conselho ao Ministro Leôncio de Carvalho que Nabuco finalizou seu discurso, indicando que

[...] se o nobre ministro quer fazer alguma coisa pelos interesses morais da nação brasileira; se a sorte infeliz da nossa população o toca; o que lhe aconselho, o que o peço, dizia eu, é que trate de levantar o ensino oficial, de apelar para o próprio Estado, de organizar a instrução pública em todos os seus ramos sobre este plano uniforme: progresso do País, liberdade da ciência. É para a academia, a que S. Ex^a tem a honra de pertencer, que as suas vistas se devem voltar (NABUCO, 2010 [1879], p.171).

Delegar ao Estado a responsabilidade pelo ensino do país demonstra um princípio que embora esteja expresso na Constituição outorgada em 1824 e no Decreto de 1827, foi negligenciado em 1834 pelo Ato Adicional, a saber, o da gratuidade do ensino público³³. De acordo com o Ato, às províncias ficava a responsabilidade de

³³ Com base na segurança, na liberdade e no direito à propriedade, a Constituição de 1824, no artigo 179, inciso XXXII, declara que “a instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos”, postulando, no inciso XXXIII que os colégios e Universidades se ensinassem “os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Já a lei de 15 de outubro de 1827 determinava no seu Art. 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Como vemos as indicações, embora sucintas, fazem referência ao aspecto da gratuidade do ensino, direcionada porém, ao cidadão brasileiro que, como sabemos, excluía significativa parcela da população. Contudo, importa ainda destacar as considerações trazidas no Ato Adicional de 1834, pelo qual desresponsabilizava o Estado de

organizar e ofertar o ensino público, medida que desobrigava o Estado de tal função, com exceção dos cursos superiores. Percebemos o interesse de Joaquim Nabuco em tal questão ao sugerir ao ministro Leôncio de Carvalho *que trate de levantar o ensino oficial, de apelar para o próprio Estado*. Contudo o que podemos observar na fala do intelectual pernambucano é uma preocupação recorrente com os cursos superiores das faculdades de medicina e direito, coadunando com o estabelecido pelo Ato Adicional de 1834. Para o intelectual, o ensino ofertado pelo Estado, livre das imposições religiosas e dotado de uma imparcialidade científica dariam as condições fundamentais ao cidadão brasileiro para que este tomasse parte no governo de seu país. Foi na esteira desse pensamento que ele afirmou:

O que eu quero, por consequência, senhores, não é só a completa liberdade religiosa, não só a igualdade de todas as religiões, por tal forma, que o Estado não distinga entre elas, mas a secularização das relações civis, por tal forma, que o Estado legalmente não admita a intervenção de nenhuma seita no que é somente e exclusivamente domínio da lei comum, que deve definitivamente fechar ao clericalismo grande parte do terreno onde ele tem edificado os seus redutos (NABUCO, 2010 [1879], p. 309).

Em consonância com seus pares, Nabuco concebeu uma educação sobretudo laica, gratuita a partir da oferta do oficial do Estado e obrigatória, na medida que este reconhecesse o papel do ensino para o desenvolvimento da liberdade de consciência, como vimos. Porém, sua concepção acerca da questão educacional não findava na escola pública gratuita entregue ao Estado. A responsabilidade do Estado quanto ao ensino superior oficial deveria ser entendida na perspectiva nabucoana no sentido de financiar e criar, mas não de gerir. Joaquim Nabuco (2010[1879]) defendeu a autonomia administrativa das faculdades, nas finanças e nos programas de ensino, depositando confiança no professor enquanto gestor do ensino e também nos alunos, num ensaio de *self-government* para o país a partir da liberdade da ciência e do desenvolvimento do conhecimento para o progresso nacional. Sua proposta era de que a educação deveria ser derramada à todos, tendo como lugar comum de fomentação dessa liberdade as

tal tarefa, ou seja, do cuidado com a instrução, uma vez que, ao criar as assembleias provinciais, delegou às mesmas em seu Art. 10, parágrafo 2º legislar *sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral*. Com isso, à Corte ficava a responsabilidade de gerir e promover os cursos superiores, mas às províncias cabia a instrução elementar, ação que colocava a instrução a cargo dos interesses provinciais.

faculdades, “às quais concorra toda a mocidade brasileira, sem distinção de sentimentos religiosos, que seja uma escola de patriotismo e uma associação para o progresso da ciência” (NABUCO, 2010 [1879], p. 173).

Dessa forma, ele apresentou um projeto inovador, no sentido de dar autonomia administrativa aos estabelecimentos de ensino superior e mesmo não se referindo diretamente ao ensino primário e secundário, podemos observar uma passagem de seu discurso em que Nabuco elogia o modo *original* como se aprendia na Escola do Professor Frazão³⁴, o qual “merecia ser recomendado ao Governo e ao Parlamento” (NABUCO 2010 [1879], p. 160). De acordo com ele, o modelo empregado na Escola do Professor Frazão tratava-se de “uma educação para o sistema representativo”, educando os alunos sobre as bases da “verdadeira responsabilidade ministerial” (NABUCO 2010 [1879], p. 159). Para isso, o Professor Frazão empregava os seguintes meios: “1º Submete a escola a uma administração responsável, formada pelos próprios alunos, dividida em três ramos: *Instrução, Disciplina e Fazenda*” (NABUCO 2010 [1879], p.160). A percepção de Nabuco para tal situação pode nos indicar a semelhante forma de gerir a educação nacional nos ensinos primário e secundário e no ensino superior propostas por ele, uma vez que o *self-government* era um princípio defendido pelo intelectual para além da questão educacional, mas, sobretudo como princípio político da vida nacional.

2.3 SUJEITOS E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS: O Parecer do Ensino Superior de Rui Barbosa

Ao tratar das estruturas da sociabilidade, Sirinelli (2003, p. 248) explica que “o meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um ‘pequeno mundo estreito’, onde os laços se atam”. O autor sugere algumas instâncias que conferem

³⁴ Fundada em 1863 na Corte pelo professor Manoel José Pereira Frazão, a escola “utilizava o método disciplinar que denominava de moral e cívica, por meio do qual, de acordo com Uchoa Cavalcanti, ensinava aos meninos elementos de moral política e social, sedimentando, via escola, a aprendizagem dos deveres e os encargos do cidadão” (SCHUELER; GONDRA, 2008, p. 443). Sobre “a educação para o sistema representativo” apontada por Nabuco (2010[1879]), trata-se da “criação de normas e regras pelos próprios alunos, por meio da organização da escola como um pequeno Estado, no qual funcionavam as leis e instituições imperiais (a Constituição, o Código Penal, o Parlamento, o “jogo dos partidos na escola” (SCHUELER; GONDRA, 2008, p. 444).

estrutura ao meio intelectual por meio de forças antagônicas de adesão exclusão, como revistas e manifestos (e abaixo-assinados). Essas duas estruturas – adesão e exclusão – caracterizadas pela “atração e a amizade e, a *contrario*, a hostilidade e a rivalidade, a ruptura, a briga e o rancor desempenham igualmente um papel às vezes decisivo” (SIRINELLI, 2003, p. 150). No contexto brasileiro, pensamos a política no século XIX como um desses lugares de fomentação e legitimação dos discursos da intelectualidade. Isso se deve ao fato de que a carreira política no Brasil oitocentista englobava a elite intelectual, consistindo, portanto, um lugar de sociabilidades desses sujeitos.

Na ocasião do debate entre Joaquim Nabuco e Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa pronunciou-se apenas uma vez, em concordância a Joaquim Nabuco sobre o desenvolvimento intelectual do país, quando Nabuco (2010 [1879], p. 169) afirma: “mas não posso ter a fraqueza de dizer que o que há entre nós, como ensino e como estudo, é a ciência”. Porém, em 1882 e 1883, Rui Barbosa publicou os pareceres do ensino, em resposta ao Decreto 7.247 de 1879.

Nascimento (*Apud* LEWTCHUK, 2012) afirma que os projetos apresentados por Rui Barbosa em seus pareceres, embora tenham sido escritos no Império, antecipam alguns conceitos incorporados no ordenamento jurídico do ensino na República. Com um pensamento semelhante, Saviani (2004) explica esse entendimento quando diz:

Com efeito, as transformações mais decisivas no nosso país nos planos econômico, político, social, cultural e educacional parecem se situar nas duas décadas finais do século definido cronologicamente pelo número XIX e não na virada cronológica para o número XX ou na primeira guerra mundial. [...] Mas a explicação desse marco inaugural nos obriga a recuar nos anos de 1880, pois é nesse momento que foram gestadas as condições que desembocaram nas transformações condensadas na expressão “Revolução de 1930”. (SAVIANI, 2004, p. 1).

O movimento que propomos é o de pensar como estas ideias foram apropriadas e resignificadas pelos seus sujeitos, circulando entre momentos e contextos. Isso nos parece possível a partir da análise dos seus escritos. Nesse caso específico, ao tratarmos do Parecer do Ensino Superior (1941[1882])³⁵ de Rui Barbosa, pudemos observar que

³⁵ A escolha do Parecer do Ensino Superior (1882) justifica-se por carregar uma concepção específica sobre as universidades e a educação para esse nível de ensino. A discussão nabucoana, no Parlamento,

algumas das questões discutidas por ele foram também discutidas anos antes, na seção parlamentar em que Joaquim Nabuco criticou alguns aspectos do Decreto 7.247 de abril de 1879 e na qual Rui Barbosa estava presente. São pontos similares entre os autores, evidenciando o lugar desses intelectuais na rede de sociabilidades do período.

O primeiro ponto de destaque trata-se da liberdade de ensino. Como já mencionamos, este foi um debate extenso na segunda metade do século XIX, encontrando defensores e muitos críticos. Para Rui Barbosa (1941[1882]), fazendo referência ao insucesso da proposta em outros países como a Bélgica, a Inglaterra e a Alemanha, o autor dos Pareceres aproxima-se do pensamento de Joaquim Nabuco quando discorda da concessão dos graus de ensino das faculdades particulares, afirmando que “Esta disposição, originária aliás de um pendor generoso, mas irrefletido” da defesa de um ensino livre, não poderia ser aprovada, tendo em vista que “A experiência universal condena severamente essa ideia” (BARBOSA, (1941[1882], p. 18). Com justificativas semelhantes a Nabuco, Rui Barbosa explica que a concessão de graus seria pernicioso ao desenvolvimento da educação brasileira, como podemos perceber, quando cita Charles Schützenberger (1809-1881), sobre a liberdade de ensino:

É a rebaixar o ensino, que conduziria a concorrência entre as Faculdades ou outros estabelecimentos livres, debilmente organizados, e dotados, entretanto, pelo princípio da liberdade, da prerrogativa de dar títulos universitários, que estabeleçam a capacidade científica dos postulantes; que os recomendem todos por igual à confiança, conferindo os mesmos direitos de admissão às funções públicas. [...] Desde então se fabricam doutores, como certas instituições hoje fabricam bacharéis. O que importa, é alcançar números crescidos, embora se iluda o público, e a ciência periclite. (*Apud* BARBOSA, (1941[1882], p. 26, 27).

O autor do Parecer do Ensino Superior não propôs a proibição da oferta do ensino pelas instituições particulares, como ficou claro quando afirmou que “O substituto recusa, portanto, aos estabelecimentos privados o direito de conferir graus acadêmicos. *Mas estabelece a liberdade de ensino nos mais amplos limites possíveis*”

acerca do decreto 7.247 de abril de 1879 centra-se nesse ponto, portanto nosso interesse recai apenas no referido Parecer.

(BARBOSA, (1941[1882], p. 30) (grifo nosso), desde que, algumas recomendações fossem tomadas:

1º A faculdade, outorgada a qualquer indivíduo, que não tenha incorrido em crime contra a moral ou a honra, de abrir cursos particulares, sem dependência, nem autorização oficial;

2º O direito concedido aos particulares, individual ou coletivamente, de fundarem estabelecimentos de ensino superior;

3º A permissão, estabelecida em favor dos alunos desses institutos, de se graduarem nas Faculdades oficiais, percorrendo ali os exames do respectivo curso, dispensados das taxas de exame, menos as propinas e emolumentos do diploma;

4º A autorização dos cursos particulares no edifício das Faculdades do Estado, precedendo licença da congregação (BARBOSA, 1941[1882], p. 30).

Seu argumento é complementado pela defesa de liberdade de frequência em aulas teóricas, nas práticas os alunos devem frequentá-las. Porém incentivando a iniciativa particular, Rui Barbosa (1941[1882], p. 63) sugere:

Não é provável que tão cedo se estabeleçam entre nós laboratórios particulares; mas a ciência tem o maior interesse em ver empenhada nessa porfia a iniciativa particular; e, quando ela dotar o país com estabelecimentos dessa categoria, dessa imensa utilidade, cuja suficiência seja reconhecida pela inspeção do Estado, é de justiça e conveniência pública aceitar como equivalente à frequência nos cursos oficiais a dos que seguirem os trabalhos práticos nesses institutos.

A difusão do ensino calcada na defesa de sua liberdade foi, como já apontamos, uma discussão que perpassou toda a década de 1870 culminando nos anos de 1880, sendo comum a sua defesa, como vimos nos intelectuais apresentados. Vemos ainda, a intrínseca relação entre ensino livre e laico. A liberdade *de e no* ensino daria condições dos particulares de abrirem escolas, ensinarem nas casas dos pais que tivessem condições ou continuar com a educação dada pelos próprios membros da família. Vasconcelos (2005) chama a atenção para a posição da Igreja nesse processo, à quem a ideia da obrigatoriedade do ensino e o temor da centralização estatal desagradava, “uma vez que se tratava da instituição mais interessada no projeto de liberdade de ensino. Isso se devia principalmente ao fato de que possuía colégios e muitos eclesiásticos viviam da renda de ensinar nas paróquias e, de forma itinerante, nas Casas pelo interior do país” (VASNCONCELOS, 2005, p.213).

Aqui chamamos a atenção para um ponto específico no pensamento de Joaquim Nabuco em 1879, pois a ideia defendida pelo intelectual foi a da não liberdade (diferentemente de seus pares Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa), tendo como justificativa apresentada justamente a da defesa do Estado laico. Nabuco percebeu quão perigoso era a institucionalização da liberdade de ensino por tal medida permitir assim, a dominação religiosa num campo que deveria ser leigo, como o ensino. Por isso, o político pernambucano defendeu veementemente a responsabilidade do Estado sobre a educação, através do “ensino oficial”.

Nesse capítulo, vimos como a experiência parlamentar de Joaquim Nabuco e sua postura frente ao Decreto 7.247 acerca da educação nos anos finais do Império ajudaram a engrossar os debates parlamentares sobre o tema. A discussão não findou em Nabuco (tão pouco em Rui Barbosa), mas estamos certos de que o debate contribuiu para a formulação do pensamento que posteriormente se consolidou na institucionalização do sistema educacional brasileiro com bases na gratuidade, liberdade, universalidade e laicização do ensino (talvez devêssemos relativizar esse aspecto, visto que ainda nos deparamos com uma prática religiosa pertinente não apenas na escola, mas em outras instâncias públicas).

Pensando na relação entre os sujeitos e as ideias, entendemos que as ideias não nascem sozinhas ou livres de qualquer interpretação, elas são circulantes, apropriadas e reconfiguradas, gerando, por sua vez, novas ideias. Esse processo se dá na relação existente entre o sujeito intérprete e o conjunto de ideias com as quais ele entra em contato. Com isso, estamos sugerindo que as orientações e reflexões elaboradas por Rui Barbosa no Parecer do ensino Superior são a consequência da imersão dele em temáticas de difícil tratamento, sobretudo, na efervescente segunda metade do Império. Tendo Rui Barbosa participado da seção de 15 de maio de 1879 e, inclusive apoiado o deputado Joaquim Nabuco em uma de suas críticas ao Decreto 7.427, entendemos que o *microclima* gerado no ambiente parlamentar no contexto, tenha se somado ao cenário de discussão da questão educacional no período, e influenciado o deputado baiano, coadunando na obra de 1882.

No próximo capítulo, objetivamos analisar a Campanha Abolicionista do Recife (2010 [1885]) em diálogo com os discursos parlamentares, e a relação entre educação e trabalho na agenda política de Joaquim Nabuco. A obra expressa o sentido do

intelectual sobre o fim do trabalho escravo e o lugar do trabalhador assalariado na constituição da nação moderna. Conclamando os operários, Nabuco (2010[1885]) chama a atenção desses sujeitos no sentido de lutar contra o regime escravo através do seu voto.

CAPÍTULO 3

A OBRA DA ESCRAVIDÃO: EDUCAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

É somente pela educação do espírito como do caráter, da inteligência como da vontade, que o operário, o artista brasileiro pode perder de vista a sua condição atual para chegar à altiva posição do artista e do operário de outros países onde o trabalho tem consciência da sua força. Instituições como esta são um ensaio de educação, um começo de independência, um rudimento de associação e um germe fecundo de liberdade (NABUCO, 2010 [1885], p. 64).

Ângela Alonso (2010), ao estudar a atuação política de Joaquim Nabuco no período da campanha abolicionista de 1884, o denominou de *broker*, pois, segundo a autora, este tinha a capacidade de operar entre as redes sociais, “conectando, de um lado, o abolicionismo das ruas e o parlamento, e, de outro, o movimento abolicionista brasileiro e a rede abolicionista transnacional ativa no final do século XIX” (ALONSO, 2010, p. 55). Alonso (2010) observa que essa característica fez de Nabuco um construtor de vínculos no contexto nacional, “atuando na intersecção entre duas arenas políticas, o parlamento e o ativismo das ruas” (ALONSO, 2010, p.56).

O período da campanha nas ruas foi conturbado. Voltar ao Brasil depois da sua ida à Europa em 1880 foi, para o candidato Joaquim Nabuco, um desafio, pois o cenário nacional o acusara de envergonhar o país no exterior, como esclarece Alonso (2010, p. 63):

O efeito foi uma pressão difusa da opinião pública estrangeira sobre o governo brasileiro. As ações de Nabuco não geraram retaliações econômicas ou políticas, mas criaram embaraço externo para as autoridades brasileiras. Constrangimento moral, é verdade, mas sempre um constrangimento.

Contudo, os anos que passou fora não foram em vão. Nabuco manteve uma rede de relações com as principais figuras públicas abolicionistas, “incluindo-se assim, na rede abolicionista transnacional, irmanado com abolicionistas franceses, ingleses, espanhóis, cubanos, porto-riquenhos e filipinos” (ALONSO, 2010, p. 65). Sujeitos

como Henry Hilliard (Estados Unidos), Júlio de Vilhena (Portugal), Rafael Maria de Labra y Cadrana, Luiz Filipe Aguilera (Espanha), Portuondo (Cuba), Victor Shoelcher (França) e Charles H. Allen, secretário da British and Foreign Anti Slavery Society, Inglaterra, estiveram com o brasileiro em reuniões e banquetes comemorativos em prol da abolição no Brasil.

Dessa forma, a viagem de Nabuco pelo estrangeiro nos anos anteriores à Campanha lhe rendeu reconhecimento, consolidando também sua posição no Brasil. Os abolicionistas brasileiros sentiram-se parte desse movimento.

Trabalhava para se manter líder no Brasil, mesmo vivendo no exterior, e para ser reconhecido como tal pelos abolicionistas europeus. Assim, usava sua posição no Brasil para se catapultar no estrangeiro e mobilizava a rede transnacional para influenciar a política doméstica. Dos dois jeitos, reforçava-se como mediador (ALONSO, 2010, p. 65).

No Brasil, entre os anos de 1880 a 1884 o movimento abolicionista crescia e engrossava uma campanha que corria nas grandes cidades, incentivando os moradores a libertar seus escravos, bem como, em viagens de propaganda. “O movimento tinha promovido numerosas conferências abolicionistas em teatros, atraindo mulheres, estratos sociais baixos, profissionais liberais urbanos, trabalhadores manuais e até escravos” (ALONSO, 2010, p.66). É este o cenário que Joaquim Nabuco encontra na sua volta ao Brasil, e a sua figura é um ponto chave nesse momento, seu papel é então, operar como ponte entre o gabinete e o movimento. Assim acontece sua candidatura.

Nabuco engrossou conferências, procissões públicas e artigos de jornal que os abolicionistas produziam aos magotes em meados dos anos de 1880. [...] E para estruturar sua campanha no Recife, vestiu o modelo inglês com conferências em teatros, comícios em praças públicas e visitas a mais ou menos 2 mil eleitores, um público que, tal qual as conferências de Patrocínio, expandia a participação política: centenas de profissionais liberais, funcionários públicos, mulheres, trabalhadores não qualificados e libertados, engolfados por seu carisma (ALONSO, 2010, p.66).

Isso explica o direcionamento de seus pronunciamentos, conclamando os trabalhadores nacionais a assumirem um lugar ainda não ocupado, qual seja o de alavancar o progresso e a modernização do Brasil. Nessa conjuntura, a fama de Nabuco cresceu e seu nome tornou-se símbolo nacional da causa da abolição, indo “parar em chapéus, maços de cigarro, lenços e cervejas” (ALONSO, 2010, p. 66). A citação que

abre esse capítulo demonstra tal momento, quando o abolicionista eleva os operários e brasileiros à condição dos operários de outros países, onde os trabalhos têm consciência de sua força. O meio pelo qual isso seria possível, Nabuco anuncia: a educação.



Figura 1 - Príncipes da Liberdade – Joaquim Nabuco - José Mariano. Rótulo de cigarro. Luzo Brasileira. Pernambuco.



Figura 2 - Nabuquistas - Rótulo de Cigarro. Pernambuco



Figura 3 - Rótulo de cerveja: Salvator Bier

O fim do trabalho escravo era iminente, e a emergência por uma classe trabalhadora tornou-se ponto de discussão no parlamento, acarretando a apresentação de projetos como o proposto pelo Senador Sinimbu, ainda em 1879, o qual foi fortemente criticado por Joaquim Nabuco³⁶. Anos mais tarde, na Campanha no Recife, o intelectual retoma seu posicionamento, aproveitando a ocasião para defender suas ideias:

³⁶ Joaquim Nabuco se referiu ao Ministério Sinimbu como o “ministério mais oposto a tudo que constitui o liberalismo e o espírito democrático moderno” (NABUCO, 2010[1885], p.70).

Não, senhores, o recurso da imigração é muito importante, mas é secundário a perder de vista comparativamente a esse outro: o de vincular ao trabalho, o de transformar pelo trabalho a nossa população toda. Se ela não trabalha é porque *não pode* ou porque *não quer*, e a nossa tarefa é fazer que ela queira e que ela possa, criando a emulação que lhe falta, se é porque ela não quer, destruindo os obstáculos – *quaisquer que sejam* – que se lhe opõem, se é porque ela não pode (NABUCO, 2010 [1885], p. 29).

O tema da imigração tem destaque na fala de Joaquim Nabuco desde seu primeiro mandato como deputado em 1879, quando o Senador Sinimbu apresentou à Câmara um projeto de incentivo à imigração chinesa. Tal projeto foi fortemente criticado pelo Partido Liberal e por Joaquim Nabuco que acreditava que a colonização chinesa seria perniciosa ao trabalho nacional (MARSON; TASINAFO, 2003), posicionamento conflitante, uma vez que Nabuco demonstrou interesse pela imigração europeia, “fixação natural dos estrangeiros, sobretudo europeus” (MARSON, 2003). O que parece contradição na fala do intelectual pode indicar, por outro lado, certo misticismo em torno do povo chinês e a possível mongolização do Brasil (COSTA, 2012), uma vez que, para Nabuco:

A China é uma nação velha, nós somos uma nação nova; ela tem um enorme passado, nós não temos senão um grande futuro. Na luta da existência, colocado o chim ao lado do branco ou do negro, colocado ao lado de todos os mestiços que possa haver no país, o chim forçosamente, por leis naturais que vou expor, acabará por tornar-se, dentro de um prazo de tempo que só nos restaria calcular, o senhor deste país, como ele espera ser o último habitante do mundo (NABUCO, 1879 [2010], p. 216).

Seu pensamento quanto à força moral do trabalho pode ser percebido nesse momento, quando se refere ao povo chinês como *senhor deste país*, mediante a experiência de tal povo com o trabalho. Em 1884, seu posicionamento é o mesmo quanto à imigração chinesa, sua defesa é pelo estímulo ao amor pelo trabalho promovendo no Brasil o interesse do povo e incitando assim a moral do trabalhador.

Vede bem senhores, nós temos hoje de dez a doze milhões de habitantes, população que vai sempre em aumento e cujos descendentes, entregue ela a si mesma, serão um dia cem milhões. Pretende-se que essa população tem certos vícios, acusam-na de indolência, de incapacidade para o trabalho contínuo, de indiferença

pela propriedade, e não sei que mais, e disso concluem que a salvação do país está na importação em larga escala de uma raça que trabalhe sem intermitência. Mas eu pergunto: Que Brasil se trata de salvar assim? É o território ou a população? [...] Quem já viu o problema dos defeitos de uma raça ser resolvido pela importação de outra? Uma nação declarando-se imprópria para o trabalho e importando outra para dominá-la, porque quem trabalha é quem domina! (NABUCO, 1885 [2010], p. 29)

Sua análise reconhecia a ineficácia de um projeto que visava importar trabalhadores estrangeiros, em detrimento do estímulo ao trabalho nacional. Para Nabuco, *quem trabalha é quem domina*, por isso, sair do estado de dominado e tornar-se dominador implicava o desenvolvimento de certos hábitos ainda não cogitados pela sociedade brasileira, resquícios da dominação portuguesa, uma vez que, destinava-se aos escravos o trabalho manual, enquanto os filhos dos senhores eram enviados à Europa para concluir os estudos iniciados no Brasil. Os cargos na política serviam bem a essa última classe. Dessa forma, a educação moral tinha o propósito de promover a consciência nacional acerca dos benefícios do fim da escravidão e da adoção do regime de trabalho livre e assalariado, derivando daí à importância do operário no contexto atual de sua campanha.

O trabalho livre assume, no pensamento de Nabuco, um papel fundamental na transformação do país, por isso, para o intelectual, sua tarefa era a de promover as condições necessárias para que a população nacional pudesse e/ou quisesse trabalhar *criando a emulação que lhe falta e destruindo os obstáculos*. Sabemos que a abolição da escravatura era o elemento primordial nesse processo. De certo, a escravidão seria o primeiro e o maior *obstáculo* a ser destruído na visão do abolicionista, quando este afirma: “Por isso mesmo, senhores, tudo depende dos operários, da compreensão que eles possam ter de que a abolição da escravidão, em todas as suas criações legais e sociais, depende o futuro do trabalho nacional, e por consequência da civilização brasileira” (NABUCO, 2010 [1885], p. 30).

Quanto à *emulação*, o estímulo que deveria ser criado, identificamos as proposições de Nabuco ao tratar das reformas necessárias:

[...] as reformas que imediatamente necessitamos são reformas sociais que levantem o nível do nosso povo, que forcem ao trabalho e dêem em resultado o bem-estar e a independência que absolutamente não existem e de que nenhum governo ainda cogitou para a nação brasileira (NABUCO, 2010 [1885], p. 47).

Portanto, está posta a base de seu projeto: o fim da escravidão e a promoção de reformas sociais, de forma a (re)integrar o ex-escravo na sociedade enquanto trabalhador livre. E é aqui que percebemos o papel fundamental da educação:

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).

Para Ângela Alonso (202), o final do Império foi palco da atuação dos membros da geração 1870, cujo interesse principal foi o de contestação do *status quo* saquarema e a promoção de um programa de reformas. Alonso (2002) afirma que esses sujeitos fizeram uso de uma *caixa de ferramentas* específica através de sua atuação, apresentando projetos políticos para o progresso nacional. As *reformas sociais* propostas por Joaquim Nabuco na citação anterior representam o seu projeto para o Brasil da época. Portanto, a abolição e o derramamento da instrução se apresentam, para nós, como chaves de leitura para o entendimento das transformações nacionais sugeridas pelo intelectual.

3.1 ABOLIÇÃO E INSTRUÇÃO PARA O FIM DA *OBRA DA ESCRAVIDÃO*

Acabar com a escravidão não nos basta; é preciso destruir a obra da escravidão (NABUCO, 2005[1885], p. 58).

A *obra da escravidão* trata-se do conjunto de consequências causadas pela escravidão no país. Nabuco defendeu que o fim do regime escravagista de trabalho não era suficiente para o desenvolvimento do Brasil. Deveria existir um programa de reformas que acabasse com a obra da escravidão, e cuidasse das mudanças necessárias a um país modernizado. Contudo, o fim da escravidão, para ele, não era apenas uma exigência da marcha civilizadora da história, como aponta Lynch (2008), mas sobretudo,

[...] como um imperativo da construção nacional que, para constituir-se como tal, precisava incorporar os pobres e os escravos. Seu olhar sociológico transformou a escravidão numa verdadeira infra-estrutura da sociedade brasileira, responsável pelo monopólio da propriedade e da política por uma minoria de senhores e patrões que submetia o mundo dos trabalhadores ao seu arbítrio e impedia o surgimento de uma classe de trabalhadores livres. [...]Por isso mesmo, não bastava acabar com a escravidão, sendo preciso ainda eliminar a sua obra: a abolição total deveria ser a primeira de uma série de reformas sociais necessárias à elevação do povo brasileiro ao grau de civilização que se esperava dele (LYNCH, 2008, p. 117-118).

A preocupação inicial de Joaquim Nabuco fundamentou-se no seu entendimento acerca dos males da escravidão (na degradação moral e no atraso social) como o maior impedimento ao progresso do país. Em 1883 Nabuco publicou *O Abolicionismo*, obra na qual denunciou a escravidão e propôs reformas que atualmente ainda suscitam debates quanto ao futuro do progresso nacional. No livro, Nabuco mostra como a nação ideal-legal construída desde a geração de Bonifácio não correspondeu à realidade econômica, social e política do Império, o que gerou profundos impactos econômicos e sociais. Esse é o fio condutor de Nabuco na sua interpretação progressista acerca do Brasil (MACIEL, 2006). O livro fazia parte desse conjunto de obras que integravam o projeto político reformista do autor. Sua intenção já era clara na publicação de *O Abolicionismo*:

ESTE volume é o primeiro de uma serie cujo fim é apresentar á massa ativa dos cidadãos Brasileiros, com os melhores fundamentos que seja possível ao autor estabelecer, as reformas que para nós são realmente *vitais*, considerando-se que a vida de um país não é só vegetativa, mas é também moral (NABUCO, 1883, p. 7).

A abolição enquanto bandeira foi levantada e defendida por Joaquim Nabuco durante sua carreira política, com especial atenção na década de 1880, momento de sua campanha no Recife. O fim da *obra da escravidão* era imprescindível ao progresso e à civilização, como esclarece o intelectual,

Porque a escravidão arruina economicamente o país, impossibilita o seu progresso material, corrompe-lhe o caráter, desmoraliza-lhe os elementos constitutivos, tira-lhe a energia e a resolução, rebaixa a política; habitua-o ao servilismo, impede a imigração, desonra o trabalho manual, retarda a aparição das indústrias, promove a bancarrota, desvia os capitães do seu curso natural, afasta as máquinas, excita o ódio entre classes, produz uma aparência ilusória

de ordem, bem estar e riqueza, a qual encobre os abismos de anarquia moral, de miséria e destituição, que do Norte ao Sul margeiam todo o nosso futuro. [...] Porque a escravidão é um peso enorme que atrasa o Brasil no seu crescimento em comparação com os outros Estados sul-americanos que a não conhecem; [...] Porque só com a emancipação total podem concorrer para a grande obra de uma pátria comum, forte e respeitada, os membros todos da comunhão que atualmente se acham em conflito com os outros, ou consigo mesmo (NABUCO, 2010[1883], p. 109).

Nabuco compreendia que não seria pela guerra servil, ou por insurreições que a escravidão teria fim no Brasil, mas mediante uma lei com os requisitos de todas as outras, sendo no Parlamento que se havia de ganhar a causa da liberdade, uma vez que, o alcance da liberdade para o escravo indicava a dignidade para todos os outros cidadãos brasileiros³⁷. Por isso, o direcionamento da propaganda abolicionista não era o escravo, mas os homens livres patriotas que tinham condições de agir e assumir para si a causa que implicava na modernização brasileira. Maciel (2006) explica que a questão da cidadania está posta na grande dualidade nacional composta por “uma não jurídica e ideologicamente liberal ao mesmo tempo em que socialmente escravocrata” (MACIEL, 2006, p. 210). O autor continua:

Nabuco mostra que já naquela época uma das principais características da condição de não-cidadania em que se encontrava a grande massa brasileira era estar completamente excluída do mercado. Em termos simples isto significa não produzirem para ele e consequentemente dele não consumirem. (MACIEL, 2006, p. 211).

Assim, para Joaquim Nabuco, a cidadania estava relacionada com as condições de trabalho, por isso, sua veemente defesa ao trabalho livre e a associação deste com o progresso nacional e a emancipação material e moral.

Sendo suprapartidária e independente das diferentes orientações existentes entre os abolicionistas, a abolição era um propósito maior que se impingia. Enquanto

³⁷ Aqui pensamos ser o momento profícuo para uma explicação acerca do sentido que a cidadania tem para o intelectual Joaquim Nabuco. Não se distanciando do pensamento de época, Nabuco reconhecia o conceito de cidadania presente na Constituição de 1824, “todos os homens livres – libertos ou ingênuos – nascidos no Brasil ou naturalizados brasileiros, com igual acesso aos direitos civis, e diferenciados apenas do ponto de vista dos direitos políticos” (GRINBERG, 2008, p. 139). Contudo, o intelectual enxergava a escravidão como o principal elemento de diferenciação jurídica e civil de dois tipos humanos: *o senhor e o escravo*.

movimento político, o abolicionismo tinha a responsabilidade de decompor e reconstruir um ideal político nacional cuja base deixaria de ser a instituição escravagista e passaria a ser regido pelo ideal de moral e cidadania, o qual faria a nação avançar.

De acordo com Costa (2010), esse é um ponto de preeminência de Nabuco entre os “intérpretes do Brasil”, pois o seu “eixo interpretativo de análise da realidade brasileira não pode ser considerado dicotômico, haja vista a sua ausência de percepção de incompatibilidade existente entre o Império e a emergência de reformas” (COSTA, 2010b, p. 21). Isso se confirma pelo fato de Nabuco não conceber o fim da Monarquia como uma mudança necessária entre as reformas propostas por ele, de tal forma que, o ideal por ele seguido era o modelo inglês de governo.

O movimento abolicionista deveria assim, “propor medidas que transcendessem tanto o nível imediatamente político-jurídico quanto à eliminação pura e simples da escravidão” (NOGUEIRA, 2004, p. 184). A escravidão seria apenas a ação imediata após a libertação dos escravos, poderiam, todos juntos, combater a obra da escravidão. As reformas sociais eram de longo prazo, mas profundas, que se dedicavam a alterar as estruturas, os hábitos e valores sociais cujas primeiras mudanças eram traduzidas pela reforma agrária, a valorização do trabalho e do trabalhador e a educação destinada à abrir os caminhos da consciência política.

Aliada à abolição *completa, civil e territorial*, Joaquim Nabuco defendeu a necessidade do *derramamento universal da instrução* pública no Brasil. O intelectual compreendia a importância da qualificação técnica para um país emergente no setor industrial. Era imprescindível incentivar o crescimento de uma classe operária, ligada ao trabalho nacional em detrimento do regime escravagista. Nos discursos e pronunciamentos na Campanha no Recife em 1884, Nabuco dirige-se quase que exclusivamente a estes sujeitos. Seu interesse recaía talvez sobre o substituto da mão-de-obra escrava. É assim que o propagandista conclama os trabalhadores, ressaltando a importância de sua atuação:

É somente pela educação do espírito como do caráter, da inteligência como da vontade, que o operário, o artista brasileiro pode perder de vista a sua condição atual para chegar à altiva posição do artista e do operário de outros países onde o trabalho tem consciência da sua força. Instituições como esta são um ensaio de educação, um começo de independência, um rudimento de associação e um germe fecundo de liberdade (NABUCO, 2010 [1885], p. 64).

A posição que este ocupa no projeto de Nabuco é justamente o oposto do trabalhador escravo, tendo em vista sua defesa do trabalho livre em contraponto ao forçado:

[...] em minha opinião não há neste momento medida mais urgente de que a de educar-vos para a posição que ocupais – não somente de cidadãos a cujo alcance a Constituição pôs todos os cargos públicos, mas também de classe chamada nada menos do que a salvar o país pela reabilitação do trabalho (Nabuco, 2010 [1885], p. 135).

Mão-de-obra livre, qualificada e consciente foram, portanto, condições importantes para as discussões que tomaram conta dos debates políticos do país indicando a necessidade de uma educação formadora do caráter nacional e da instrução, meio pelo qual o trabalhador se qualificaria como aponta Nabuco:

A liberdade sem o trabalho não pode este país da bancarrota social da escravidão, nem tampouco merece o nome de liberdade; é a escravidão da miséria. O trabalho sem a instrução técnica e sem a educação moral do operário não pode abrir um horizonte à nação brasileira. Ora, dessa educação nada faz parte mais essencial do que o que vós vemos hoje nesta reunião: o culto à família, o respeito e a proteção à velhice, por fim a previdência (NABUCO, 2010 [1885], p. 65).

Aqui, pensamos haver a necessidade de definir educação e instrução no Império brasileiro no sentido de entendermos os objetivos de cada uma. Sobre isso, Pinheiro (2009) esclarece a utilização dos termos “instrução” e “educação” nos documentos oficiais, sobretudo nos “Relatórios da Instrução Publica” e nas mensagens dos presidentes de província às assembleias legislativas. De acordo com o autor, o termo instrução, difundido a partir do movimento iluminista do final do século XVIII e durante o XIX tem pelo menos três significações: “a) para designar toda a organização ou estruturação escolar pública e particular; b) como ato de aprender algo, ou seja, instruir-se; c) como acepção mais ampla semelhante ou sinônima de educação” (PINHEIRO, 2009, p. 112). Ainda segundo o autor, a noção de educação está atrelada ao “sentido de propiciar, mesmo no espaço público, uma formação de caráter mais abrangente, ou seja, a educação como ação formadora” (PINHEIRO, 2009, p.113).

Seguindo a linha de pensamento de Pinheiro, o estudo de Ilmar Mattos – que trata das tensões políticas entre conservadores e liberais (saquaremas e luzias) no século XIX no Brasil – apresenta a importância da instrução e da educação no processo de formação e consolidação do Estado Imperial, tendo em vista que, a partir da formação de uma vontade coletiva gerada pelo sistema escolar, alcançar-se-ia a unidade (MATTOS, 1987). Em obra clássica intitulada *O Tempo Saquarema*, Ilmar Mattos explica os processos de construção do Estado a partir de uma classe senhorial representada pelos dirigentes saquaremas. Mattos demonstra que o domínio saquarema ocorria através do papel da instrução e da educação como formadores sociais.

De acordo com relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro citado pelo autor, “A nossa primeira necessidade é a instrução; não a instrução concentrada em poucos, senão derramada por todas as classes” (*Apud* Mattos, 1987, p. 256). Assim, a instrução deveria cumprir o papel de colocar o Império ao lado das “Nações Civilizadas”, não apenas num caráter formador, mas também ordenador, pois a perfeita combinação entre educação e trabalho resultaria em “bons frutos”. Em outro relatório do presidente de província do Rio de Janeiro de 1844, o hábito do trabalho seria a forma de garantir um futuro à população indigente, “tornando-os assim cidadãos úteis e pacíficos indivíduos” (*Apud* Mattos, 1987, p. 164). Vemos que à instrução cabia orientar o ensino de artes úteis.

Sobre a educação, Mattos (2004) destaca:

Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim o complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a ideia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras – quiçá a fundamental – de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como aqueles que lhe eram estranhos, para além da letra fria do texto constitucional. (MATTOS, 1987, p. 264-265).

No século XIX, “instruir significava, portanto, ensinar, lecionar, transmitir conhecimentos, informar, adestrar” (ABREU; SCHUELER, 2008, p. 383). Abreu; Schueler (2008) aponta que o termo tem um significado singular no período imperial brasileiro, uma vez que “A história da formação do Estado imperial brasileiro oitocentista foi também a história da invenção da *instrução* e de sua emergência como

uma temática relacionada às políticas e às leis do Estado, que buscaria, através dela, civilizar e iluminar a nação” (ABREU; SCHUELER, 2008, p. 383).

Com pensamento semelhante Mattos (1987) aborda a discussão explicando que

Assim, a instrução cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental, que permitia – ou deveria permitir – que o Império se colocasse ao lado das “Nações Civilizadas”. Instruir “Todas as classes” era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial; a possibilidade de estabelecer o primado da Razão [...]; além da oportunidade de usufruir os benefícios do Progresso, e assim romper com as concepções mágicas a respeito do mundo e da natureza (MATTOS, 1987, p. 259).

Se a instrução era chamada a desenvolver as ciências nos indivíduos, à educação cabia formar ética e moralmente a “boa sociedade”, a qual seria responsável pela direção do país. Entende-se assim, a educação como formadora ideológica.

Para Joaquim Nabuco, essa distinção também está clara, contudo o papel assumido por ambas – educação e instrução – deveria, de acordo com seu pensamento, ser difundido ao trabalhador e ao povo em geral. É assim que o intelectual abolicionista se expressa ao representante do Chile em um banquete ocorrido em Londres com alguns representantes sul-americanos:

A emancipação dos escravos é o princípio apenas de um programa, que compreende o desenvolvimento das relações pacíficas e cordiais sobretudo com a América, a educação moral e intelectual do povo, a criação de forças sociais de progresso, e tudo isso que dizer a mais estreita união da América com o Brasil (NABUCO, 2010 [1885], p. 108).

Chamamos a atenção aqui para sua preocupação com o povo em geral. Sua Campanha abolicionista tem centralidade, principalmente, no trabalhador. O cerne de seu discurso vai além da proposição da abolição dos escravos, pois, nesse contexto, Nabuco justifica o fim da escravidão como o fim do entrave para se conseguir o desenvolvimento social e econômico, no sentido de elevar o operário nacional ao posto de agente de transformação. Para ele, o operário representava “a principal força política moderna, a soberania do trabalho” (NABUCO, 2010 [1885], p. 133).

É que o futuro, a expansão, crescimentos do Brasil está em vós, depende de vós, e enquanto não fordes um elemento ativo, enérgico,

preponderante, vos que sois a democracia nacional, enquanto grandes correntes de ideias não vos moverem e não tiverdes consciência da vossa força, não teremos chegado ainda ao nível das nações emancipadas (NABUCO, 2010 [1885], p. 134).

Além da educação, para o trabalhador era necessário, de forma mais específica, a educação técnica, inclusive, nesse momento de sua campanha, Nabuco entende a importância da formação técnica como medida mais urgente do que a própria formação de bacharéis e doutores.

Do que vós precisais é principalmente de educação técnica, e, se eu entrar para a Câmara, tratarei de mostrar que os sacrifícios que temos feito para formar bacharéis e doutores devem agora cessar um pouco enquanto formamos artistas de todos os ofícios. É tempo de pensarmos na educação do operário de preferência à educação do bacharel. [...] É essa dupla proteção que vos prometo promover: a primeira, leis sociais que modifiquem as condições do trabalho, como ele se manifesta sob a escravidão, e façam da indústria nacional a concorrente vitoriosa da estrangeira em tudo o que for seu legítimo domínio, e, a segunda, o que o Estado vos deve e em retardado demais a vos dar: a educação de cidadãos e de artífices (NABUCO, 2010 [1885], p. 138).

É possível perceber assim que a distinção educação-instrução não implicava, para Nabuco, na distinção das classes senhor-operário, uma vez que o trabalhador nacional foi conclamado pelo intelectual a educar-se tanto quanto instruir-se. É o que defendeu, em 1888, já na Câmara dos deputados, ao tratar do imposto predial para o prédio do Gabinete Português de Leitura e das construções ao seu entorno, citando a importância de tal decisão para as classes trabalhadoras, “que verão neste voto o interesse do Estado pelos que se ocupam da sua instrução” (NABUCO, 2010 [1888], p. 523). Seu pensamento quanto ao progresso do país continua o mesmo: somente pela instrução (acrescentando-se aí, a instrução popular) e a educação dos costumes alcançar-se-ia a civilização:

As pessoas que, como eu, Sr. Presidente, estão convencidas de que o progresso do nosso país depende exatamente 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, devem ter esperança de que esta Câmara não obstará um pequeno favor, que é, entretanto, um auxílio moral, que, neste caso, se presta à boa edificação e à bela arquitetura desta cidade

e, portanto, ao crescente das rendas públicas, sem contestação nenhuma, à difusão e generalização da instrução popular (NABUCO, 2010 [1888], p. 524).

Seu discurso indica uma preocupação não apenas com a formação moral do cidadão, mas também com uma formação que fornecesse condições para atuar no mercado de trabalho, atendendo aos interesses de setores como o comércio, a agricultura e a indústria. Portanto, durante sua campanha parlamentar em 1884, o candidato convoca os eleitores representantes desses setores a apoiarem a causa abolicionista através do seu voto, como meio de salvaguardar a principal das reformas propostas: *a igualdade social do povo*:

Peço os votos do comércio, porque estou convencido de que comércio e escravidão são termos incompatíveis (*aplautos*), de que o comércio deve ter no Brasil o papel que tem tido em toda a parte, isto é, o de explorador, de *pioneer* da civilização. (*Aplautos*) Peço o voto da lavoura, porque não compreendo por lavoura os senhores de escravos, mas também, e sobretudo, os trabalhadores agrícolas, todos os homens da enxada, todos quantos a escravidão reduz a simples substitutos de escravos. (*Aplautos*) [...] Peço os votos do clero, porque não é compatível essa monstruosa tolerância em nosso país [...] Peço o voto dos operários, porque represento a liberdade, a dignidade do trabalho (NABUCO, 2010 [1885], p. 51-52).

Essa chamada feita durante sua campanha política demonstra a importância atribuída por ele à classe trabalhadora, indicando o fim do regime escravagista – causa defendida veementemente por ele – como elemento fundamental para desenvolver-se a dignidade pelo trabalho. O abolicionista explica que o regime de trabalho escravo degradou o caráter do trabalho nacional, causando o atraso social e o impedimento ao progresso. Em *O Abolicionismo* (1883), Joaquim Nabuco dedica maior atenção à discussão quando apresenta as causas perniciosas da escravidão sobre o país. Isso ocorre, segundo o autor, por ser essa a cultura do solo de uma classe que se desinteressou pelo trabalho, que o via como algo exclusivamente dos escravos, e que, pela ociosidade, via nas fazendas e engenhos o lugar de se juntar o dinheiro a ser gasto na cidade “para a hibernação, e o aborrecimento de uma parte do ano” (NABUCO, 2010, p. 137). Essa ilusão da riqueza e do desenvolvimento nacional, como chama Nabuco, gerou

[...] um povo antes escravo do que senhor do vasto território que ocupa; a cujos olhos o trabalho foi sistematicamente aviltado; ao qual se ensinou que a nobreza está em fazer trabalhar; afastado da escola; indiferente a todos os sentimentos, instintos, paixões e necessidades, que formam nos habitantes de um mesmo país, mais do que uma simples sociedade - uma nação (NABUCO, 2010, p. 139).

Para o autor, isso decorre porque durante séculos, o regime servil não consentiu a existência do mercado de trabalho, pois com uma população que se serviu apenas de escravos, não havia lugar para o trabalhador livre, o qual não podia sentir no trabalho o bem-estar adquirido, gerando assim seu desprezo.

Para Joaquim Nabuco, a classe operária e industrial teve seu desenvolvimento atrasado, tendo em vista que escravidão não a concebia, inexistindo portanto, uma classe operária forte e inteligente com condições de assumir uma influência política, culminando assim, com o acentuado atraso industrial que sem iniciativas, “associação de capitais, a abundância de trabalho, a educação técnica dos operários”, provocou o retardamento da indústria no país.

O grande comércio nacional não se dispõe de capitais comparáveis aos do comércio estrangeiro, tanto de exportação como de importação, ao passo que o comércio a retalho, em toda a sua porção florescente, com vida própria, por assim dizer consolidada, é praticamente monopólio de estrangeiros. [...] porque é a escravidão, e não a nacionalidade, que impede o comércio a retalho de ser em grande parte brasileiro. (NABUCO, 2010, p. 152, 153).

O vínculo existente entre comércio e escravidão, na concepção do autor, era vicioso, pois, à medida que o comércio funcionava na forma de venda-bazar, impedia qualquer revelação de progresso intelectual, em que, nem livrarias nem jornais eram encontrados com frequência nas capitais das províncias.

Dito isto, o intelectual via a força para destruir a escravidão no governo e a força de influência do governo na opinião pública, como destacou: “O nosso esforço consiste, pois, em estimular a opinião, em apelar para a ação que deve exercer, entre todas as classes, a crença de que a escravidão não avilta somente o nosso país: arruína-o materialmente” (NABUCO, 2010, p. 180).

Nabuco termina *O Abolicionismo* (1883) indicando que “este volume de propaganda” [...] “é o começo apenas da obra” e reforça o argumento necessário à abolição, tendo na escravidão o impedimento levantado ao desenvolvimento e bem-estar

das classes e à educação das novas gerações (NABUCO, 2010, p. 191). Afirmando que “o povo brasileiro não pratica a escravidão e é vítima dela” (NABUCO, 2010, p. 193), o intelectual procura combater a visão de que o Brasil fosse um país de escravos, esforço que interpretamos como tentativa de incentivar seus leitores à adesão da causa abolicionista, uma vez que, o projeto proposto recomendava reformas que só seriam empreendidas com a libertação tanto dos senhores quanto dos escravos do “jugo que os inutiliza” (NABUCO, 2010, p. 201), as quais as mais importantes deveriam ser realizadas por cada um “por meio de educação, da associação, da imprensa, da imigração espontânea, da religião purificada, de um novo ideal de Estado” (NABUCO, 2010, p. 201).

Somente o trabalho livre, o desenvolvimento do comércio e da lavoura, poderiam incitar um novo pensamento, qual fosse, o de que o trabalho dignifica, moraliza e civiliza o povo. É isso o que ele defende em seu texto quando afirmou: “Não há dúvida de que o trabalho livre é mais econômico, mais inteligente, mais útil à terra, benéfico ao distrito onde ela está encravada, mais próprio para gerar indústrias, civilizar o país e elevar o nível de todo o povo” (NABUCO, 2010, p. 184). Nesse sentido, a base para implementação desse projeto estaria com “a anistia, o esquecimento da escravidão; a reconciliação de todas as classes; a moralização de todos os interesses; a garantia da liberdade nos contratos; a ordem nascendo da cooperação voluntária de todos os membros da sociedade brasileira” (NABUCO, 2010, p. 203).

A educação nesse contexto, como vimos, tinha a função de civilizar. Civilizar o povo numa nova concepção de trabalho, numa nova concepção moral e de opinião, sobretudo através do que Nabuco chamou de forças contrárias à escravidão, “forças de progresso e transformação”, como “a imprensa, não só o jornal, como também o livro, tudo o que respeita à educação. Por honra do nosso jornalismo, a Imprensa tem sido a grande arma de combate contra a escravidão e o instrumento da propagação das ideias novas” (NABUCO, 2010, p. 162). Já em *O Abolicionismo* (1883), o autor conclama a população em geral à promover essa educação civilizadora:

[...] eduquem os seus filhos, eduquem-se a si mesmos, no amor da liberdade alheia, único meio de não ser a sua própria liberdade uma doação gratuita do destino, e de adquirirem a consciência do que ela vale, e coragem para defendê-la. [...] entreguem-se de corpo e alma à tarefa de vulgarizar, por meio do jornal, do livro, da associação, da

palavra, da escola, os princípios que tornam as nações modernas fortes, felizes e respeitadas (Nabuco, 2010, p. 204).

Salles (2002) explica que *O Abolicionismo* (1883) contribuiu para a criação de um clima favorável à volta de Joaquim Nabuco em 1884, para sua campanha política. Certamente, o livro deu destaque ao intelectual quanto à causa abolicionista, sinalizando o amadurecimento de ideias no seu projeto político em relação aos anos da primeira candidatura, momento em que iniciou a carreira política, mais por respeito ao pai, do que por interesse próprio.

Com a vitória (embora conturbada) de Joaquim Nabuco sobre o candidato conservador nas eleições de 1885, seus discursos na Câmara corresponderam à sua campanha, uma vez que, os dois principais temas debatidos pelo intelectual foram a proposta de uma monarquia federativa e, principalmente, a proposição de um projeto de abolição da escravidão. Contudo, o ano parlamentar de 1885 foi um breve momento para o deputado Nabuco. Com a dissolução do gabinete liberal Dantas, o novo gabinete de Saraiva apresentou uma versão menos radical do projeto proposto por Dantas de libertação dos escravos com mais de 60 anos de idade. O projeto atual indicava que os escravos com mais de 60 anos seriam libertos, mas deveriam trabalhar durante mais três anos e os donos seriam indenizados. Nabuco se opôs ao projeto de Saraiva.

Temendo não receber apoio para aprovar seu projeto no Senado, Saraiva se demitiu e o barão de Cotegipe (líder conservador) foi convidado pelo imperador para concluir o trabalho iniciado por Saraiva. O projeto foi aprovado em setembro de 1885, conhecido como Lei Saraiva-Cotegipe, contribuindo pouco para o fim da escravidão (BETHELL, 2010).

Nabuco candidatou-se novamente às eleições convocadas por Cotegipe em 1886, mas novamente foi derrotado – devido ao controle exercido pelos grandes senhores de escravos sobre o voto dos empregados públicos que formavam o eleitorado recifense (Alonso, 2007). Nabuco não saiu de cena totalmente, “pôde participar ativamente do debate parlamentar mesmo sem mandato” (ALONSO, 2007, p. 212). Foi através da carreira jornalística que Nabuco se fez ouvir. Ingressou em *O Paiz*, publicando na imprensa do Rio de Janeiro panfletos como *O erro do Imperador* e *O eclipse do abolicionismo*, nos quais criticou D. Pedro por haver incentivado os abolicionistas com a escolha de Dantas para entregar o governo primeiro a Saraiva e depois ao escravista

Cotegipe. No primeiro opúsculo “historiava a conjuntura Dantas-Saraiva-Cotegipe como ação, reação e capitulação. Acusava o imperador de se mancomunar com os dois últimos para derrubar o primeiro” (ALONSO, 2007, p. 209). No período, Nabuco publicou ainda *Eleições liberais e eleições conservadoras*.

Em 1887, novamente candidata-se e, mesmo sem os *meetings* de 1884, elegeu-se, assumindo em 5 de outubro do mesmo ano. Esse momento foi decisivo para a situação do movimento abolicionista no país, pois desde fevereiro desse ano D. Pedro havia se ausentado do Brasil deixando a Princesa Isabel como regente. Importa destacar tal fato, porque este gerou o interesse de Nabuco em visitar o papa Leão XIII. A causa era a abolição, como destaca Alonso (2007):

Depois da dificuldade de reproduzir a linhagem dos Bragança, Isabel creditara o filho varão afinal gerado a um milagre. Fez-se beata. Daí por que o artil de Nabuco fazia sentido: uma condenação formal do papa à escravidão soaria como uma ordem para a princesa (ALONSO, 2007, p. 225).

Seus discursos na Câmara no ano seguinte, mesmo após a abolição, ainda apontam sua preocupação com o ex-escravo, sua educação e condição de trabalho. É o que vemos no discurso intitulado *Emendas do Senado ao orçamento da Agricultura e situação dos ex-escravos*, no qual, ao responder à um aparte feito por um deputado que diz que o liberto não quer continuar a trabalhar, Joaquim Nabuco explica a atual situação do ex-cativo, argumentando que

A questão é que essa raça ainda não tem as garantias necessárias para o homem livre trabalhar. Se há queixas de que o negro é vadio, de que é ladrão, vagabundo, pergunta: qual foi a raça no mundo que jamais aprendeu a respeitar a propriedade senão pela educação que recebeu nessa propriedade? Há raça que, privada de tudo, já atingiu a qualquer grau de moralidade possível? (NABUCO, 2010 [1888], p. 532).

Assim, assinalando que “o principal dever para uma nação não é acumular sacas de café, mas levantar o nível moral das populações” (NABUCO, 2010 [1888], p. 534), o intelectual expõe o elemento educacional como constituinte do projeto de abolição, tal qual, fez em sua campanha política em 1884, demonstrando a educação como base para o novo arranjo nacional, denunciando os senhores de escravo, os quais não se importaram com a educação de seus cativos:

A educação se faz na prática pela liberdade, pela moralidade e pelo trabalho. Como educaram os fazendeiros aos ex-escravos para exigir deles hoje procedimento diverso? Não os educaram absolutamente: pensaram que nunca havia de chegar o momento de libertação. Não os prepararam para serem os seus trabalhadores livres (NABUCO, 2010 [1888], p.532).

Sobre isso, Mattos (2008) refere-se no *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*, especificamente no verbete *abolição da escravidão*, apontando que, de fato, “no Brasil, como noutras áreas escravistas, a abolição foi seguida de um novo quadro de desigualdades raciais típico das sociedades americanas pós-emancipação” (MATTOS, 2008, p. 18). Podemos observar, com isso, a ausência, ainda que posterior à emancipação, de uma opinião pública consciente, nos termos idealizados por Nabuco. Sendo assim, seu projeto de reformas propondo “a abolição completa, civil e territorial da escravidão” (NABUCO, 1884 [2005], p. 64) não foi alcançado nesses termos, ficando o escravo à margem da cidadania por muitos anos posteriores à abolição. No entanto, a despeito desse hiato, a ampliação da ideia de Abolição para além do contexto mais privado e a conduzindo a elemento fulcral para se pensar a ideia de atraso, não apenas material, mas essencialmente moral talvez tenha sido o seu contributo central que hoje ainda reverbera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que a raça negra se convença de que ela ainda tem no futuro de nosso país grandes transes por que passar, grandes dificuldades, desigualdades e opróbrios que vencer, e de que a justiça que ela terá de receber no futuro será medida pelo interesse e pelo amor que nesta geração houver mostrado pelos seus irmãos de cativeiro (NABUCO, 2010 [1885], p. 52).

Nas últimas décadas, o campo da história da educação tem ampliado cada vez mais seu espaço para estudo acerca da história intelectual e dos intelectuais. O interesse renovado de pesquisadores sobre esses sujeitos abriu a temática de pesquisa para pensá-los na construção de um projeto civilizatório no Brasil oitocentista. A atuação intelectual nesse período tem se mostrado bastante ativa, concebendo este como agente de transformação da sociedade e de implantação de um ideal moderno. Seu campo de atuação foi, sobretudo, político, agindo em jornais, associações, campanhas de imprensa, no Parlamento etc. A intelectualidade oitocentista buscou, nesse sentido, meios para se fazer ouvir e atuar como representantes dos interesses de grupos – partidos políticos, ou não.

É no rol dessas discussões que situamos nosso trabalho, elegendo como objeto de estudo a questão educacional na agenda política do intelectual e parlamentar Joaquim Nabuco. Buscamos responder nossos questionamentos mais urgentes sobre sua atuação intelectual e política, entendendo a educação como meio de propagação de ideais e de modelação social e a instrução enquanto elemento indispensável à realização de um espírito ilustrado no Brasil moralmente degradado.

Nosso texto dissertativo teve por objetivo principal apresentar a trajetória política de um intelectual do Império brasileiro, destacando o papel da educação no seu projeto de modernização nacional pós-abolição da escravatura. Tratamos seu projeto como político e reformista, tomando a argumentação de Ângela Alonso (2002) como basilar nessa concepção. Para a autora, os intelectuais da geração 1870 formavam uma geração reformista, cujos trabalhos se apresentaram como projetos de contestação política ao *status quo imperial*, sobretudo por se configurarem como sujeitos à margem dos centros de poder. Joaquim Nabuco (1849-1910) foi, segundo Alonso (2002), um desses intelectuais, partícipe de sua geração e envolvido com as principais temáticas de

discussão do período – laicização do estado, imigração chinesa, abolição da escravatura, federalismo, etc.

Centramos nossa discussão na relação entre a história dos intelectuais e história da educação compreendendo o sujeito produtor de ideias e sua história de vida como pontos de análise no estudo de questões ligadas ao processo de modernização nacional. Foi o que nos propomos a fazer com Joaquim Nabuco e sua trajetória política. As fontes utilizadas foram os escritos e pronunciamentos políticos de Nabuco escritos e publicados entre os anos de 1879 e 1888, período entre a primeira e a última candidatura como deputado.

O conceito de *redes de sociabilidades* desenvolvido por Jean-François Sirinelli (2003) foi norteador dessa discussão, sobretudo para o desenvolvimento da temática abordada no capítulo 2 do nosso texto, no qual buscamos apresentar o sujeito de nossa pesquisa e a rede de sociabilidades com seus pares na gestação de ideias em torno do fenômeno educativo. Ainda neste capítulo trazemos as considerações de três intelectuais do império brasileiro, com o objetivo de apresentar as discussões presentes no cenário nacional acerca da educação. Tais sujeitos foram o parlamentar Liberato Barroso (1830-1885), o escritor e político Tavares Bastos (1839-1875), e o político e jornalista Almeida Oliveira (1843-1887). Buscamos suas considerações sobre questões como a obrigatoriedade, a laicização e a liberdade do ensino, apresentando as diversas posições dos sujeitos.

A separação do Estado da Igreja ocupou o centro do debate educacional por décadas, concebido a partir da influência iluminista como meio de promover o derramamento das luzes e da ciência. Havia, contudo, quem defendesse a permanência da atuação da Igreja e seus valores morais e religiosos como elementos indispensáveis à sociedade, como defendeu Liberato Barroso. Por sua vez, sujeitos como Tavares Bastos tinham uma concepção diferente, valorizando a ciência e a boa formação do cidadão útil. A liberdade do ensino foi outro tema de profícua discussão no Império, sendo amplamente defendida pelos intelectuais sob o pretexto, inclusive, de libertar os rumos da instrução da tutela religiosa. Tavares Bastos apontou a liberdade do ensino, indicando ainda um “Programa de ensino” de influência norte-americana para o Brasil. Um terceiro aspecto debatido em nosso texto foi o da obrigatoriedade do ensino, cujos autores selecionados são unânimes em reconhecer e defender tal princípio, de forma que

“a instrução obrigatória é o único meio capaz de generalizar a instrução e fazer que não sejam infrutíferos os nossos sacrifícios” (OLIVEIRA, 2003 [1874], p. 67).

Situando o debate educacional nesses autores, contextualizamos as questões levantadas por Joaquim Nabuco no parlamento na ocasião em que criticou o Decreto Leôncio de Carvalho e salientamos o entrosamento de Nabuco com a opinião pública da época sobre a temática, bem como a defesa de pontos de vista que, à primeira medida, poderiam parecer incoerentes. Estamos nos referindo especificamente à sua posição quanto à criação de faculdades livres propostas pelo decreto já no seu Art. 1. Para Nabuco, esse poderia ser um fator preocupante, pois ao permitir-se a liberdade de ensino, corria-se o risco de proporcionar ao poderio da Igreja Católica o controle desmedido sobre as instituições de ensino. O autor tem uma concepção contrária à influência religiosa. Assim, tornar o ensino laico fazia parte do ideal de Estado laico defendido por Nabuco, um Estado livre dos domínios ultramontanos.

A qualidade do ensino oferecido pelas instituições também esteve na ordem do dia da discussão do intelectual. A importância atribuída por ele à concepção de ciência estava diretamente relacionada às ideias de progresso, modernidade e civilização. Sendo assim, na sua concepção, era imprescindível impedir que as faculdades conferissem graus de ensino – princípio adotado no Decreto Leôncio de Carvalho –, defendendo que apenas o Estado estaria apto a tal feito. Outro ponto de discussão foi aquele referente à livre frequência, indo de encontro com a defesa da obrigatoriedade de ensino. Semelhante a Tavares Bastos e Almeida Oliveira, Joaquim Nabuco também era a favor do ensino obrigatório, uma vez que, na medida em que os alunos não fossem obrigados a frequentar as instituições escolares, a educação enquanto elemento de desenvolvimento da consciência nacional, estaria defasada. A ilustração da sociedade foi um ponto de interesse do intelectual pernambucano em sua trajetória política. Nabuco entendia a educação como ponto de partida para outras reformas sociais, sendo esta, modeladora de uma sociedade cidadã e civilizada, tomando a Europa como padrão e modelo. O progresso da ciência coadunava com o progresso social.

Ainda neste capítulo, mencionamos o Parecer do Ensino Superior (1882) de Rui Barbosa, por tratar-se de um documento criado a partir das críticas ao Decreto Leôncio de Carvalho, e que ilustra muitas das ideias discutidas por Joaquim Nabuco na ocasião. Mesmo não tendo havido um consenso entre os autores, o que destacamos é muito mais

o debate desenvolvido por eles. Buscamos, com essa exposição, apontar o debate intelectual gerado no *microclima* das relações estabelecidas na Câmara dos Deputados, promovendo a *rede de sociabilidades* da qual Sirinelli (2003) chama a atenção.

O terceiro capítulo do nosso texto dissertativo trata da concepção de Joaquim Nabuco acerca da educação do trabalhador nacional e o papel deste na configuração do Estado moderno. Com o fim da escravidão (projeto proposto pelo intelectual na década de 1880), o trabalhador nacional surge em seu discurso como o agente de transformação social, tendo em vista ser através do trabalho livre que se constituiria o Brasil do progresso. É assim que o autor concebe seu projeto político reformista, nos termos de Alonso (2002). O argumento defendido pela autora é de que grupos politicamente marginalizados pela ordem imperial recorreram ao repertório estrangeiro e à própria tradição nacional para expressar seu descontentamento na composição de uma crítica ao *status quo* imperial, caracterizado principalmente pelo regime escravocrata e a Monarquia. Assim, a geração 1870 coadunou seus interesses particulares a interesses gerais.

Para Joaquim Nabuco, a abolição da escravatura era a gênese do projeto de reformas sociais necessárias à consolidação de uma nação efetivamente moderna. Mas a abolição por si só não seria suficiente, juntamente com o fim da escravidão, colocava-se a importância de uma instrução para o trabalho, que só ocorreria mediante a universalização da instrução pública, enquanto alicerce constitutivo de um ideal de progresso nacional, atrelado à reforma agrária e à atribuição de importância ao papel da ciência. Para Nabuco, o maior dever com o povo era “instruí-lo, ensinar-lhe os princípios da moral social, inculcar nele o espírito público que nos falta a todos” (NABUCO, 2005 [1885], p. 169).

A emancipação dos escravos, a necessidade de instruir o trabalhador livre e secularizar o ensino do país, assim como a liberdade de consciência, a democratização do solo e a importância da concepção de cidadania formavam para Joaquim Nabuco, o conjunto de reformas sociais que libertariam o Brasil do atraso social e o poriam no patamar das nações civilizadas europeias.

Entender Joaquim Nabuco como um intelectual radical nos possibilitou compreender a singularidade de sua atuação no pensamento social brasileiro, assim como seu pensamento progressista demonstrado por sua preocupação com as tensões

que se processaram num período tão conturbado quanto o que presenciou. A nosso ver o intelectual ora discutido demonstrou que sua atenção esteve voltada ao progresso social como um todo, ao discutir em sessões parlamentares o máximo que pode de assuntos relativos ao progresso nacional. Sem dúvida, sua bandeira de defesa foi, sobretudo, o fim da escravidão, tanto racial quanto moral, neste caso, a ignorância do saber teria de ser rompida para dar lugar às luzes do conhecimento, para o qual as vias de acesso seriam a educação e a instrução. Sua atitude, sempre reflexiva e intencional, o colocam na esteira de um intelectual interessado em identificar os problemas do Império brasileiro a fim de saná-los.

Suas ideias, sem dúvida, foram buscar fundamentação em teóricos e correntes de pensamento estrangeiras, mas argumentamos em favor de uma não aleatoriedade, mas antes de uma visão suficientemente diagnóstica para perceber que nacionalmente não havia um campo teórico consolidado em favor de um progresso que inclusive, rompesse com esse mal da escravidão. Defendeu com veemência uma política de governo monarquista parlamentar, por isso buscou desenvolver os pilares de um Estado forte: o trabalho livre, a cidadania e a laicização do Estado da tutela da Igreja, tudo isso, mediante a difusão da instrução e da educação moral.

Esse estudo nos permitiu observar que as duas dimensões de educação existem no pensamento de Joaquim Nabuco: a instrução para tornar apto o trabalhador, para dar condições de o povo exercer sua cidadania e permitir que todos tenham acesso à informação; E a educação enquanto formadora do espírito e do caráter humano, responsável por ilustrar o espírito do país e desenvolver a ciência, assim como nas nações europeias civilizadas. Essa seria a sociedade ideal para o intelectual abolicionista, uma sociedade livre do jugo da escravidão, com um trabalhador instruído e consciente do seu papel na sociedade.

Joaquim Nabuco, com a interação no movimento abolicionista transnacional, consolidou-se como *broker* nacional, na visão de Alonso (2010), mediando o abolicionismo das ruas com o Parlamento. Seu olhar diagnóstico sobre o Brasil lhe permitiu antever situações e propor soluções aos males nacionais. Longe de uma revolução armada, esse sujeito sugeriu uma mudança política, pela via parlamentar e social, por isso a educação moral e a instrução do povo.

Este trabalho encontra-se, a nosso ver, em diálogo com estudos e pesquisas que se propõem conhecer o contexto oitocentista brasileiro pela lente de sujeitos como Joaquim Nabuco. Não pretendemos encerrar a temática proposta aqui, mas suscitar o interesse e a ampliação de discussões sobre a temática a partir dessa perspectiva historiográfica recente, na qual um de seus nomes, pelo menos no contexto francês, é Jean-François Sirinelli, nos conduzindo a novos entendimentos sobre esses sujeitos no processo da formação histórica e os seus desdobramentos nas ideias pedagógicas.

A visão sociológica de Nabuco sobre o Brasil lhe permitiu diagnosticar seus males e perceber a necessidade de mudanças estruturais na sociedade. Sua visão sobre os males causados pela escravidão, por exemplo, nos faz pensar os desdobramentos do regime escravista imperial sobre a sociedade atual. Revisitar sujeitos como Joaquim Nabuco nos convida a rever o nosso próprio sucesso e “atraso” enquanto nação. O que propomos aqui está guiado pelo pensamento de Maciel (2006, p. 212-213) ao defender que “as ideias levantadas e defendidas por Nabuco abriram debates que até hoje fazem parte de nossa pauta de primeiras necessidades”. Tais considerações nos remetem ao sentido de modernidade defendido pelo intelectual e os rumos da nação nessa perspectiva, considerando seu posicionamento quanto à defesa do fim daquele que se constituiu o entrave nacional desde a colônia: a escravidão. O autor está se referindo a questões que permanecem em discussão como “nosso duplo padrão de cidadania [...], a ineficiência de nosso território e o despreparo de nossa nação para o mercado” (MACIEL, 2006, p. 213).

Concordamos com COSTA (2010, p. 31) quando este afirma que “O legado de Nabuco em relação à escravidão, nesse sentido, atravessa épocas”, tornando sua narrativa tão atual e ainda inovadora, sendo possível, desse modo, estendê-la na compreensão de outras questões centrais que a atravessaram. Para o autor, “o seu olhar sobre o ‘atraso’ e as suas ações para sobre ele se posicionar tendem a elevá-lo ao topo entre os intérpretes brasileiros, isso porque, à época, já reivindicava uma agenda moderna de instituição de uma nação verdadeiramente democrática e livre” (COSTA, 2010, p. 31). Sendo assim, salientamos que um projeto real para o Brasil atual precisa refletir sobre questões já levantadas por Joaquim Nabuco, de forma a destacar quais são os empecilhos estruturais para o desenvolvimento da cidadania brasileira, ideia defendida por Nabuco desde os anos 1880, como podemos ver na citação que inicia essa seção.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta. Civilização. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 141-143.

ABREU, Marta; Schueler, Alessandra. Instrução. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 382-384.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos. A dimensão retórica da historiografia. In PINSKY, Carla; LUCA, Tania de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-249.

ALONSO, Ângela. A década monarquista de Joaquim Nabuco. *Rev. USP*, São Paulo, n. 83, nov. p. 52-63, 2009. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892009000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 26 abr. 2012.

_____. *Ideias em movimento*. A Geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Quem precisa de São Nabuco? In. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, nº 1, p 85-97, 2001.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. *Obras Completas*. Vol. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942 [1882].

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *A Província*. Introdução de Antônio José Barbosa. Edição Facsimilar. Brasília: Senado Federal, 1996 [1870]. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/220526/1/000011334.pdf>>. Acesso em: 22 de abril de 2012.

BETHELL, Leslie. Joaquim Nabuco e a abolição da escravidão no Brasil. IN: JACKSON, Kenneth David & ALBUQUERQUER, Severino J.(Orgs.), *Conferências sobre Joaquim Nabuco*: simpósios nas Universidades de Yale e Wisconsin - Centenário das Conferências na Universidade - Ensaios comemorativos. Tradução de Leonardo Fróes. Rio de Janeiro: Editora Bem te vi, 2010.

BISERRA, Ingrid Karla Cruz. *História intelectual e instrução pública no Brasil Império: uma análise da obra A Província (1870) de Tavares Bastos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BOSI, Alfredo. NABUCO MEMORIALISTA. *Revista Cult*. Edição 161, 02 de setembro de 2011. Disponível em:
<<http://revistacult.uol.com.br/home/tag/joaquim-nabuco/>> Acesso em: abril de 2012.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. In. *Revista Brasileira de História*. vol.19 n.38 São Paulo 1999. Disponível em : < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> . Acesso em 20 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.946, de 15 de junho de 2009. Institui o ano de 2010 como Ano Nacional Joaquim Nabuco. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11946.htm>. Acesso em 20 out. 2011.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>

BRASIL. Presidência da República. Subchefia de assuntos jurídicos. *Constituição política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>

CÂNDIDO, Antônio. Radicalismos. In. *Estudos Avançados*. São Paulo, N. 4(8), 1988. Disponível em :< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000100002>. Acesso em 14 jan 2011.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História e historiografia da escola pública no Brasil. Algumas considerações em torno de um programa de investigação. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel de Moura (orgs). *A escola pública no Brasil*. História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 33-63 (Coleção Memória da Educação).

CASTELLANOS, Samuel Luiz V. A leitura e a prática pedagógica no cenário político e educacional do Maranhão na Primeira República. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). *Leitura, impressos e cultura escolar*. São Paulo: EDUFMA, 2010. p 119-155.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. A instrução no Brasil no século XIX: o olhar de Antônio Almeida Oliveira. Disponível em:

<<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/214JaimeFranciscoParreiraCordeiro.pdf>> Acesso em: 20. Set.2012.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho. *Itinerários intelectuais, formação nacional e educação no Brasil moderno: Manoel Bomfim – Hermeneuta do Brasil*. Projeto de Iniciação Científica apresentado à Pro-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPG/ UFPB, 2009.

_____. Joaquim Nabuco e o ethos Brasílico: Reformas sociais, modernidade e o inacabamento da nação brasileira. *Política & Trabalho* (UFPB. Impresso), v. 32, p. 15-38, 2010.

_____. O charme da modernidade e a utopia da *hybris*: civilidade, reforma moral e educação no jovem parlamentar Joaquim Nabuco. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). *Histórias da Educação da Paraíba: Rememorar e comemorar*. Edição Comemorativa dos 20 anos de HISTEDBR-PB. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2012. p. 189-215.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENGEL, Magali Gouveia. Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 91-92.

ESPÍNDOLA, Maíra Lewtchuk. *Primeira República, intelectuais e educação: entre a utopia e o (des)encantamento de Castro Pinto (1886-1915)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectiva de análise. In: FONSECA, Thais; VEIGA,

Cynthia (Orgs.). *História e historiografia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

_____. Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império. In: VAGO, Tarcísio Mauro. Et.al (Orgs.). *Intelectuais e a Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições 2009. p. 19-46.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; INÁCIO, Marcilaine Soares. Apresentação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. p. 7-20.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. p. 21-44.

GONDRA, José G; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879). *Revista Educação e Pesquisa*. V. 34, Nº 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a02.pdf>> Acesso em: jan. 2012.

GRINBERG, k. Cidadania. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 139-140.

GRYZINSKI, Vilma. Herói nacional, para sempre. *Revista Veja*. Edição 2147 de 13 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/130110/heroi-nacional-empres-p-100.shtml>> Acesso em: abril de 2012.

JINZENJI, Mônica Yumi. O papel da imprensa periódica no processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 150-166, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/255/80>> Acesso em 10 maio de 2013.

LAGE, Ana Cristina P. *Liberalismo no Brasil*. Acervo Histedbr. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm#_ftn1> Acesso em 18 de abril de 2012.

_____. Universalização e controle das práticas de leitura das filhas de caridade de São Vicente de Paulo, 1862. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, GT 02, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT02-5504--Int.pdf>>. Acesso em: 01 out 2012.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. In. *Revista Histedbr On-line*. Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008.

LYNCH, Cristian Edward. A primeira encruzilhada da democracia brasileira: os casos de Rui Barbosa e de Joaquim Nabuco. In *Revista Sociologia e Política*, v. 16, agosto p. 113-125, 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História E Memórias Da Educação No Brasil - Vol. II – Séc. XIX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 91-103.

MACIEL, Fabrício. O Brasil moderno de Joaquim Nabuco. In *Revista Esboços*, v. 13, Nº 15, p. 203-214, 2006.

MATTOS, Hebe. Abolição da escravidão. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 16-18.

MATTOS, Ilmar Ronhloff. *O Tempo Saquarema*, São Paulo: HUCITEC, 1987.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: Considerações acerca do Decreto nº7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leônicio de Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009 - ISSN: 1676-2584 297. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf> Acesso em: 30 mar. 2013.

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

_____. *O Abolicionismo*; Apresentação de Gilberto Freyre. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

_____. *O Abolicionismo*; Introdução de Izabel A. Marson e Célio R. Tasinafo. Brasília: Editora Universidade de Brasil, 2003.

_____. O Ensino Religioso. In: *Jornal A Reforma*. Rio de Janeiro, quarta-feira, 7 de Maio de 1873. Nº 103. Disponível em <http://memoria.bn.br/pdf/226440/per226440_1873_00103.pdf>. Acesso em 13 set. 2011.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. História intelectual e história da educação. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago, p 340-376. 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *O encontro de Joaquim Nabuco com a política: as desventuras do liberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Joaquim Nabuco: O Abolicionismo*. In: MOTA, Lourenço Dantas (orgs.). *Introdução ao Brasil*. Um banquete nos trópicos, vol. 2, São Paulo: Senac, 2004. p. 167-190.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O Ensino Público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

ORTIZ, Renato. Memorial: uma trajetória intelectual. In: *Revista de Estudios Sociales*. Nº 25, Bogotá, dezembro, 2006. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fres.uniandes.edu.co%2Fpdf%2Fdescargar.php%3Ff%3D.%2Fdata%2FRevista_No_25%2F07_Dossier5.pdf&ei=ayBcUp7RHZP_yQGj4YCACw&usg=AFQjCNHiBehE1s7RAKkB4c6aF8mimOB_Qg&bvm=bv.53899372,d.aWc> Acesso em 25 ago. 2011.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. Instrução e cultura escolar: considerações sobre cultura educacional no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro (Orgs.). *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 101-122.

RICÚPERO, Bernardo. Nabuco e o liberalismo: as aventuras de um livro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 25, p. 177-179, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n74/a11v2574.pdf>> Acesso em 11 jun. de 2011.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 35-48.

ROCHA, Marlos B. M. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação*. V.15, Nº 43, jan./abril. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a09v15n43.pdf>> Acesso em: nov. 2011.

ROSANVALLON, René. Por uma história conceitual do político. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 15, nº 30, p. 9-22, 1995.

SALLES OLIVEIRA, Cecília Helena L de. Herdeiros e vítimas da “conciliação”: política e História em Joaquim Nabuco. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142009000100016&script=sci_arttext>. Acesso em : 10 out 2010.

SALLES, Ricardo. *Joaquim Nabuco: um pensador do Império*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas Conferências Pedagógicas do século XIX*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_011.html> Acesso em: fev. 2012.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; BOTELHO, André (Orgs.). *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Antônio Marcelo J. F. *Tavares Bastos: Biografia do Liberalismo Brasileiro*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Ciências Políticas) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: : REMOND, René. *Por uma História Política*. 2ª ed. Tradução de Dora Rocha, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

SOUZA, Josefa Eliana. *Uma compreensão a partir de referente norte-americano do "Programa de Instrução Pública" de Aureliano Candido Tavares Bastos (1861-1873)*. 2006. Tese (Doutorado em Educação: História Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo, 2006.

_____. A instrução pública brasileira nos panfletos de Tavares Bastos (1861-1873). In.: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.37, mar.2010. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37/art15_37.pdf>. Acesso em 10 jan. 2010.

UEMORI, Celso Nobrou. O discurso político-pedagógico de Joaquim Nabuco (1879-1888). In: *Revista História & Perspectivas*, vol. 29 e 30, p. 217-237, Uberlândia, Jul./Dez. 2003/ Jan./Jun. 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Impressos, leitura e cultura escolar: variações de sentido do método de ensino intuitivo. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). *Leitura, impressos e cultura escolar*. São Paulo: EDUFMA, 2010. p. 13-38.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VEIGA, Cynthia G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. História política e história da educação. In: FONSECA, Thais; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *História e historiografia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-47.

_____. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência nacional de Educação (Curitiba- 1927). In. BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. In. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 16, p. 63-85, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE16.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

FONTES

NABUCO, Joaquim. *Discursos Parlamentares: 1879-1888*. Série Perfis Parlamentares, 58. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. *Campanha Abolicionista no Recife*. Eleições de 1884. Brasília: Edições do Senado Federal, vol. 59, 2005.

_____. *O Abolicionismo*; Apresentação de Gilberto Freyre. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

_____. *O erro do Imperador*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1886. 26 p. Propaganda liberal. Série para o Povo. Primeiro opúsculo. Disponível em: <<http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/visualizador/i/preload.php?cod=166>> Acesso em: 20 jun 2013.

_____. *O eclipse do abolicionismo*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1886. 16 p. Propaganda liberal. Série para o povo. Segundo opúsculo. Disponível em: <<http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/visualizador/i/preload.php?cod=67>> Acesso em: 20 jun 2013.

_____. *Eleições liberaes e eleições conservadoras*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1886. Propaganda liberal. Série para o povo. Terceiro opúsculo. Disponível em: <http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/visualizador/i/ult_frame.php?cod=69> Acesso em: 20 jun 2013.