

INTELECTUAIS, INSTRUÇÃO E ESFERA PÚBLICA NO BRASIL IMPÉRIO: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO POLÍTICO E EDUCACIONAL DE TAVARES BASTOS.

Jean Carlo de Carvalho Costa¹

Ingrid Karla Cruz Bizerra²

INTRODUÇÃO

O século XIX, como se sabe, foi o século da explosão da historiografia. A educação do cidadão moderno europeu sempre apareceu, desde então (e ainda hoje, aliás), como um se colocar em dia com a história retomando textos, obras, eventos do passado. Nietzsche considera excessivo esse *historiografismo* de toda a cultura, porque produz uma espécie de indigestão. Sobretudo, ter assim presente o destino de tudo o que passou e, portanto, também de sua irremediável transitoriedade, acaba impedindo qualquer criatividade: como um autêntico discípulo de Heráclito, o cidadão culto europeu não apenas não desce duas vezes no mesmo rio; não desce nem sequer uma vez, por estar a tal ponto convencido da inutilidade de qualquer iniciativa, destinada a ser arrebatada pelo inexorável transcurso do tempo (VATTIMO, 2010).

Um dos mais importantes intérpretes da modernidade, Nietzsche, utilizou a expressão *doença histórica* para aludir a essa *explosão* a qual se refere Vattimo. Hoje, a princípio, parece ainda não assimilada por completo a inquietação que permeou a produção desse intelectual ao longo do século XIX e início do XX, desdobrando-se, nas últimas três décadas, em interpretações profícuas sobre o seu valor na contemporaneidade (NOGUEIRA, 2010). Concomitante a esse *historiografismo* sobre o qual nos fala Gianni Vattimo, talvez não por acaso, esse mesmo período assiste a uma intensificação do *pensamento pedagógico* e de uma intensa preocupação com a *atitude educativa*, sendo essa, a educação, “perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, p. 21).

Uma das consequências dessa *invasão* da importância atribuída à *história* e ao

Professor Associado I de Sociologia da Educação no Centro de Educação (CE-UFPB). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB) e Sociologia (PPGS-UFPB). E-mail: jeanccosta@yahoo.com.br

² Estudante de Pedagogia, bolsista PIB-IC.

pensamento pedagógico é facilmente observável na panaceia de produções intelectuais que se autointitularam responsáveis pela inserção do homem em um caminho mais próximo às ideias de igualdade e justiça considerando a crença na possibilidade de seu caráter amoldável. Na contemporaneidade, herdeiros dessas produções, de erros e equívocos, a nós, cabe aqui avaliar criticamente o porquê da escolha de certos caminhos em detrimento de outros. De fato, tanto em solo europeu, mais ainda em solo latino-americano, vê-se a disseminação de investigações cuja preocupação central é guiada por categorias analíticas ainda em voga nesse empreendimento (identidade, educação, nação, liberdade, gênero etc.) que nos impulsiona a compreender esse tempo através da sugestão de novas questões ou novas respostas a perguntas já bastante conhecidas (VEIGA, 2008), atravessada, algumas vezes, por nossa leitura *inventiva* do passado. Por que assim procedemos, em parte, ainda permanece enigma a resposta, a despeito das várias concepções que, do ponto de vista teórico, debruçam-se sobre o passado (ROSSI, 2010). Uma alternativa é que essa possa ser dada a partir de nossa autopercepção desse presente, lugar de mudanças em um ritmo acelerado, perguntas não completamente respondidas e, por vezes, uma inexistente perspectiva razoável de futuro. Não sendo possível responder a essas inquietações nem argumentar adequadamente sobre o problema trazido à baila pelo nosso filósofo, continuamos *doentes* elaborando novas perguntas que acreditamos possa o passado nos auxiliar a responder ou, o que é mais provável, nos conduzir a mais perguntas.

Nos últimos anos, essas perguntas têm sido atreladas a um processo de retomada e de avaliação crítica da *memória nacional*. Isso realizado a partir de diversas abordagens teóricas, bem como a partir de fontes várias de análise, as quais têm nos auxiliado na compreensão de uma diversidade de transformações em um número razoável de áreas constitutivas da vida social. Na esfera acadêmica nacional, percebe-se, após uma espécie de ostracismo enfrentado por várias questões envolvidas por essa temática, uma emergência de *releituras*, *diálogos*, entre intelectuais *maiores*, aqueles que ao longo do tempo a *intelligentsia* nacional erigiu como principais artífices no esculpir o Estado-nação através das ideias civilização, progresso e instrução, forjados, fundamentalmente, na exigência de emancipação pelas Luzes e pela erradicação do suposto obscurantismo (BOTO, 1996). Outros, *menores*, sujeitos/lugares *esquecidos*, os que nessa *retomada* tem sido eleitos, inclusive a partir de investigações situadas mais localmente, como também partícipes dessa arquitetura secular e que tem sido forjada na insistência em torno da tensa dialética entre *local* e *centro*. Tensão que, diga-se de

passagem, é presente nos debates acadêmicos mais experientes como também nas produções cotidianas de Programas de Graduação e de Pós-Graduação.

Esse projeto *coletivo* de estudo e pesquisa sobre a produção do pensamento brasileiro e de seu contributo em especial às mudanças diretamente associadas com as reformas internas à instrução, ainda que algumas vezes difuso, especializado e heterogêneo, considerando que envolve pesquisadores (historiadores, sociólogos, antropólogos e pedagogos) e abordagens distintas (história dos intelectuais, história cultural e política, (auto) biografias, pensamento social e político etc.), tem ocorrido, do meu ponto de vista, a partir de duas dimensões interdependentes. Um investimento, por um lado, relacionado a contribuições monográficas cuja característica principal é o uso de fontes primárias que os trabalhos de caráter mais panorâmico dificilmente conseguem oferecer, intimamente associadas à produção da historiografia, educação e antropologia. Mas, em particular, no estado atual da História da Educação, lugar de interface central desse texto, no qual é possível identificar a instituição de abordagens várias que traduzem aproximações e distanciamentos, no entanto, são essas as que diagnosticam o modo por meio do qual o autor, hoje, pensa, bem como as “peças do jogo político que institui a memória (e produz o esquecimento) nas constantes lutas de representação travadas no interior do campo” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 60-61).

E, por outro lado, investimento também na reflexão crítica, no âmbito das ideias, conceitos e teses fundamentais norteadoras das investigações sobre a produção nacional e que têm a sua gestação nos trabalhos dos que hoje são denominados *intérpretes do Brasil*³, isso tem ocorrido a partir também de abordagens teóricas várias, bem como de novas fontes de análise que atravessam decisivamente a história dos intelectuais e a sua relação com as ideias de civilidade, história e educação (NEVES, 2006; FARIA FILHO; INÁCIO, 2009; VAGO, 2009). Essas atividades investigativas, tanto se debruçam sobre esses sujeitos, intelectuais, como também são guiadas pelo aprimoramento do olhar a diversidade e a variedade das gerações e instituições envolvidas nesse dizer o Brasil, atravessada pela heterogeneidade temática e por uma preocupação salutar de compreender a formação e constituição da cidadania no Brasil (CARVALHO; CAMPOS, 2010; CARVALHO, 2012). A intervenção, nesse lugar, por exemplo, é

³ É preciso ressaltar que essa expressão foi cunhada para designar *grandes obras* de interpretação, deixando de lado outros sujeitos partícipes desse processo, algo que, contemporaneamente, tem sido problematizado a partir do interesse por configurações menores (ELIAS, 2006).

sintoma desse processo também no contexto da historiografia recente em que é possível identificar, entre vários de seus desdobramentos, não apenas a eleição de novos objetos, métodos e problemas não usualmente tratados, inspirados pelo impacto da História Cultural nas últimas décadas (FONSECA, 2008), mas, do nosso ponto de vista, muito mais do que isso: trata-se de possibilitar o estreitamento da “história dos grandes homens ou dos grandes acontecimentos” (PINHEIRO, 2011, p. 250) à participação de outros sujeitos, localidades e espaços de ação existentes nesse interregno entre o centro e a periferia. De fato, um dos desdobramentos desse *impacto*, analisado em contextos os mais variados, é o entrelaçamento de temas, formas de pensar e possibilidades de aproximação entre áreas aparentemente distintas. De modo geral, essa é uma das questões centrais que envolvem o diálogo entre a História da Educação e a História Cultural, entre elas, um *terceiro* espaço no qual, do nosso ponto de vista, é possível introduzir o estudo em torno desses sujeitos, esse obscuro objeto que é a *História dos Intelectuais* (DOSSE, 2007). Área de investigação que, ao longo do século XX, assistiu o seu *objeto* ser tratado de formas as mais variadas⁴, inclusive sendo destinado à margem da historiografia e, mais recentemente, reivindica lugar específico no campo historiográfico em diálogo imprescindível com *o político* (SIRINELLI, 2003), a partir, por um lado, da investigação das estruturas elementares de sociabilidade desses sujeitos, ou seja, o que produziram, em que lugares trabalharam e publicaram os seus escritos, com quem dialogavam, o que liam, enfim, é procurar apreender de que modo certos *microclimas* possibilitam a ascensão e a queda de ideias produzidas por determinados conjuntos sociais e, por outro, de que forma esses indivíduos, partícipes de uma elite cultural, *produziram e mediaram* cultura em seus respectivos contextos (SIRINELLI, 1998).

De certo modo, a ideia dessa intervenção, alicerçada na atribuição de importância destinada ao intelectual apenas se dá se essa é articulada com uma concepção de escola e civilidade que prepondera no século XIX, sintetizada pela ideia de *forma escolar* (VICENT, LAHIRE & THIN, 2001)⁵, e que ampliam a noção de

⁴ Carlos Eduardo Vieira (2008), em artigo denominado *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual*, elaborou uma útil síntese dessas formas, destinando a sua atenção às abordagens mais distintas forjadas ao longo do século XX através dos olhares de Mannheim, Gramsci e, mais recentemente, Pierre Bourdieu.

⁵ A ideia de forma escolar em VICENT, LAHIRE & THIN (2001) diz respeito ao fato de que a configuração e a difusão da instituição escolar no mundo moderno realizam-se, do ponto de vista desses autores, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola. Ou seja, eles afirmam certa dialogicidade que atravessa a modernidade em relação à necessidade de se pensar a escola,

escolarização e dos elementos constituintes dela quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (FARIA FILHO, 2008). Essa profícua abordagem de pensar a educação sugere, do nosso ponto de vista, a necessidade de tratar de forma interdependente esses elementos, a produção intelectual dos atores que nesse período transitam, e aqui situamos jornalistas, escritores, políticos etc., e a própria formação do Estado-nação no Brasil, anunciando o caráter dialógico que caracteriza o pensar sobre o pensamento pedagógico nesse campo e a própria educação que foi forjada ao longo desses últimos dois séculos.

Seguindo nessa perspectiva interpretativa, a proposta desse artigo, assim é, a partir do olhar de um desses indivíduos, Aureliano Tavares Bastos (1839-1875), contribuir para, de uma banda, ser um esforço a mais por retirar esses sujeitos, partícipes dessa formação, do *ângulo morto* sobre o qual nos fala Jean-François Sirinelli (2003). E, de outra, introduzir elementos distintos no diagnóstico *dos males do Brasil* nele a partir de sua concepção de instrução pública formulada, de modo mais organizado e propositivo, em seu *A Província* (1870).

Liberalismo, descentralização e a instrução pública em Tavares Bastos

A obra de Tavares Bastos (1839-1875), seguindo na esteira de outras redescobertas críticas recentes como, por exemplo Manoel Bomfim (1868-1932) e Joaquim Nabuco (1849-1910), parece ter certo olhar que se volta a ela, contudo, do nosso ponto de vista, ainda de forma muito tímida e dispersa, considerando o lugar que ele ocupa no pensamento nacional e, em particular, no contexto do Brasil Império e de sua participação fulcral em tema de relevância observada ainda no presente qual seja o importante debate travado com o Visconde do Uruguai em torno da centralização e descentralização política no Brasil⁶ (COSER, 2008). Nas últimas duas décadas, a partir

legado da utopia revolucionária francesa (BOTO, 1996), e o próprio pensamento sobre ela por alguns desses sujeitos no Brasil oitocentista.

⁶ Paulino José Soares de Sousa (1807-1866), o *visconde de Uruguai*, foi um político brasileiro nascido na França. De pai brasileiro, fez os primeiros estudos no Maranhão e cursou até o quarto ano de Direito em Coimbra. Preso em Portugal por motivos políticos, ao sair da cadeia retornou ao Brasil e concluiu seu curso em 1831, na Faculdade de Direito de São Paulo. Iniciou a vida pública na magistratura, sendo juiz de fora na cidade de São Paulo e, depois, ouvidor da comarca. Chegou a desembargador da relação da Corte, em 1852, aposentando-se como ministro do Supremo Tribunal de Justiça, em 1857. Em 1836, fora eleito deputado pelo Rio de Janeiro, sendo no mesmo ano nomeado presidente da província. Em maio de 1840, recebeu a pasta da Justiça, caindo com o ministério um mês depois, por força da proclamação da maioria de D. Pedro II. No ano seguinte, retornou à pasta da Justiça, na qual permaneceu até 1843. No

de breve revisão da literatura sobre a trajetória de intelectuais brasileiros, é possível observar que ele, Tavares Bastos, foi alvo de investigações sofisticadas e de fôlego bem como também objeto de manuscritos não tão cuidadosos com o uso das fontes e daí derivando interpretações sobre ele não tão passíveis de maior legitimidade. De fato, na esfera acadêmica, há a produção de alguns artigos publicados em periódicos nacionais, como o hoje talvez clássico *paper* da professora Walquiria Domingues L. Rêgo, *Tavares Bastos: um liberalismo descompassado* (REGO, 1993) e duas importantes Teses na última década (SILVA, 2005; SOUZA, 2006), uma defendida em um Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e outra em um Programa de Pós-Graduação em Educação, além da antologia *As ideias fundamentais de Tavares Bastos* (2001), organizada por Evaristo de Moraes Filho. Apesar desse esforço, não há a identificação de que tenha ocorrido o processo republicação de seus importantes livros. Todos aqueles disponíveis têm a sua publicação derradeira ainda nos anos de 1970, o que traduz o não interesse do mercado editorial contemporâneo sobre a sua obra, lacuna ainda a ser preenchida nesses tempos de *culto à memória nacional*.

Além disso, é importante ressaltar que, na esteira dessa *retomada*, sobre a qual aludi acima, obras que se propunham apresentar ao leitor *sínteses* da produção e do pensamento nacional como os organizados pelo professor Lourenço Dantas Mota (2002, 2004), *Introdução ao Brasil*, Um Banquete nos Trópicos, aquele denominado *Formação do pensamento político brasileiro*, Ideias e personagens, do professor Francisco Weffort (2006) e, finalmente, *Um enigma chamado Brasil*, organizado pelos professores André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz (2010), ignoram a obra de Tavares Bastos. Contudo, apesar desse hiato, é preciso ressaltar a inserção desse nosso sujeito no importante *Linhagens do pensamento político brasileiro* de Gildo Marçal Brandão (2007), o colocando entre os *clássicos* junto a Uruguai, Nabuco e Rui Barbosa, todos protagonistas na cena política no Brasil oitocentista. Do nosso ponto de vista, nesse último esforço é possível perceber uma importante tentativa de investigar o contexto interativo de circulação de ideias no qual indivíduos considerados, muitas vezes,

cargo, promoveu a reforma do Código do Processo Criminal e enfrentou a revolta dos liberais em São Paulo e Minas Gerais. Foi ministro dos Negócios Estrangeiros de 1843 a 1844 e de 1849 a 1853, tendo tratado da extinção do tráfico de escravos e da guerra contra Oribe e Rosas, também conhecida como guerra do Prata. Foi senador do Império em 1849, na bancada do Partido Conservador e conselheiro de Estado em 1853. Recebeu o título de visconde de Uruguai no ano seguinte, acrescido com as honras de grandeza. Em âmbito acadêmico, há Tese sobre Uruguai, defendida no IUPERJ por Ivo Coser, manuscrito publicado no ano de 2008.

menores, do ponto de vista de uma historiografia mais tradicional, mas que, atualmente, tem relativizado essa compreensão, instada a conhecer como se deu a interação desses que, não apartados historicamente, constituíram um *círculo de sociabilidade* (SIRINELLI, 2003) que pensou questões fundamentais, baseado em elementos similares como, por exemplo, as ideias de civilidade, progresso, modernização, igualdade e universalização da instrução.

Ora, de modo geral, parece consensual aos estudiosos do século XIX tentar responder a questões que envolvem o porquê de a América portuguesa não ter se fragmentado em tantas nações ou também como é possível compreender a aderência de elites as mais diversas e heterogêneas, constituídas por formas de pensar, valores e interesses muitas vezes divergentes, a um projeto único de Estado. E, além disso, como foi possível conciliar essa adesão com a participação na gestão desse Estado forjado, fundamentalmente, por graves conflitos de ordem econômica e política, bem como atravessado pelo fantasma da escravidão que, a despeito das críticas e das dúvidas relativas a ela existentes desde o início do XIX, por exemplo, através da figura emblemática de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) e sua concepção original de nacionalidade, uma comunidade onde não haveria distinções de raça, cor ou credo, ela persistiu por longas décadas até a sua derrota final.

Ou seja, de acordo com Miriam Dolhnikoff (2005), na esteira de inúmeros outros intérpretes dos Oitocentos, é possível afirmar que “a história da construção do Estado brasileiro na primeira metade do século XIX foi a história da tensão entre unidade e autonomia” (DOLHNIKOFF, 2005, p. 11). Em concordância com a necessidade de se considerar um *tempo relativamente longo* para de fato se compreender com mais precisão mudanças radicais e os vários significados a essas atreladas, em particular, ao longo dos últimos dois séculos em nossa sociedade (FARIA FILHO, 2008), é possível afirmar que compreender *um dos elementos*, em nosso caso, a instrução pública, desse fenômeno, sobre o qual no fala Miriam, implica entender a maneira pela qual essas elites estiveram presentes no processo de construção do Estado brasileiro, de modo a lhe conferir um determinado perfil e a ele legando uma influência longeva.

Aureliano Cândido Tavares Bastos, autor de uma *peça* partícipe dessa *tensão*, nasceu na cidade de Alagoas-SE em 1839 e faleceu em Nice na França em 1875. Entrou na faculdade de direito de Olinda aos 15 anos e depois se transferiu para São Paulo, onde terminou o curso em 1858. Entre 1861 e 1868, foi deputado pela província de

Alagoas pelo Partido Liberal em duas legislaturas (1861-1863 e 1863-1865), tendo participado da fundação da Sociedade Internacional de Imigração, em 1866, e realizado campanha pela liberdade de navegação de cabotagem, além de ter defendido ideias emancipacionistas. Ao longo da década, a partir de sua inserção na Academia do Largo do São Francisco, em São Paulo, e depois como publicista no Rio de Janeiro, assimilou e disseminou o ideário liberal que acompanhou ao longo, tornando-o, nas palavras de Wanderley Guilherme dos Santos (1978, p. 130), “o liberal mais articulado do império”. Destacou-se, nesse sentido, por seu pioneirismo, tendo preparado todo um projeto voltado para a reestruturação do país após a extinção da escravidão, sendo, desse modo, um dos principais propugnadores de reformas àquele período de radicalização e de reavaliação das consequências da Conciliação e das ideias de centralismo e federação.

Ao final da década de 1860, relativamente desencantado com os destinos do partido liberal e irritado com a substituição do Gabinete Liberal por um Conservador poucos meses antes das eleições municipais, se desdobrado em período de intensa violência política (CARVALHO, 2012), em especial, entre julho e agosto de 1868, ele desiste da eleição em função de outras formas de atuação. Uma dessas é o se dedicar a elaboração de seu texto mais conhecido, *A província* (1870), considerado o mais técnico e sistemático escrito, no qual apresenta as suas ideias sobre federação e centralização (SILVA, 2005). Rêgo (1993) vai mais além sobre ele, e afirma talvez ser “o projeto mais coerente de reordenação político-institucional do Brasil, cujo princípio organizativo da nação fundava-se na máxima descentralização do poder e numa enorme autonomia provincial” (RÊGO, 1993, p. 79). Além dele, Tavares Bastos publicou outras obras menos sistemáticas enquanto publicista, mas não menos importantes nelas se encontram, ainda de que forma dispersa, as ideias gestadas ao longo dos embates existentes em toda década, quais sejam *Os males do Presente e as esperanças do futuro* (1861), *Cartas de um solitário* (1861-1862), *O vale do Amazonas* (1866) e *Memórias sobre a imigração* (1867).

Publicada em 1870, *A província*, é escrito elaborado por Tavares Bastos (1839-1875), a partir de tópicos que, desde as suas primeiras páginas, se repetem, como, por exemplo, burocracia, diferenças físicas e culturais entre as províncias, judiciários, eleições e educação. As alusões a questões específicas também auxiliam a compreender o percurso escolhido por ele, *progresso e liberdade, elites políticas, monarquia federativa, ética, tutela do Estado* entre algumas outras são elencadas para, ao final, discutir o tema central, *a obra da centralização*. Nele, o federalismo é a alternativa para

se tornar o contraponto ao excesso de burocracia e o eixo norteador de uma relação assimétrica entre as províncias, entrave à modernização, associada à representação política, em função de suas diferenças físicas e culturais. De modo geral, o elemento central, organizado do ponto de vista teórico e prático, em *A Província*, é a ideia de que a burocracia acaba por tutelar a sociedade, deixando-a a mercê dos interesses do Poder Público, ou melhor, daqueles que compõem esse poder, isso se traduziria em uma das intervenções centrais de Bastos, algo que se desdobraria em uma despolitização desse a partir do fomentar partidos políticos e eleições, pois esses possibilitariam, na visão, escolhas minimamente acertadas (SILVA, 2005).

A província apresenta ao leitor uma concepção liberal de educação para o Brasil, em diálogo direto com as discussões em torno do papel das províncias e do estado nessa esfera, obviamente, articulada em torno de sua visão de *progresso* e de *indivíduo*, fortemente inspirada no pensamento de Jean-Jacques Rousseau no *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*⁷. Sobre isso, nos diz o próprio Tavares Bastos, no início de seu livro, na seção intitulada *A obra da centralização*, deixando já claro ao leitor o problema a ser enfrentado e o quanto essa dimensão envolve toda a teia de relações sociais que diagnosticam a ausência de *modernidade* no Brasil:

Em verdade, se o progresso social está na razão da expansão das forças individuais, de que essencialmente depende, como se não há condenar o sistema político que antepõe ao indivíduo o governo, a um ente real, um ente imaginário, à energia fecunda

⁷ Sobre a concepção de indivíduo em Tavares Bastos e a sua dívida com o pensamento francês, SILVA (2005), argumenta que ele, próximo à corrente que consagrava à História (com H maiúsculo) o poder de uma corrente irresistível, produtora de princípios e valores que serviam de norte a vida cotidiana, reservava aos indivíduos o papel de nível mais aparente de todo esse processo: reflexos daquilo que fora construído ao longo do tempo. Em outras palavras, o que ocorria era o entendimento de que o “indivíduo” era uma ideia que se produzia ao longo do tempo, e que, para o caso europeu e norte-americano, essa ideia trilhara o caminho traçado por John Locke no Segundo Tratado sobre o Governo e complementado por Adam Smith na Teoria dos Sentimentos Morais. Já para o caso brasileiro, esse *indivíduo* transitara o caminho designado por Jean-Jacques Rousseau no Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens, não apenas nas conclusões de que o poder corrompe, mas também para cada uma das etapas traçadas pelo autor francês. Se, em Rousseau o poder político, na forma como foi estabelecido, distorce o fundamento original, tornando necessário um novo pacto onde a soberania residiria unicamente na vontade geral, em Tavares Bastos esse poder tornou-se corrupto em virtude da maneira como a *propriedade* foi tratada desde o início no caso brasileiro, a saber, traduzida não como resultado do esforço dos indivíduos, mas sim como exemplo para se ratificar a distância entre os que detêm a propriedade e os outros. Daí que nele a ideia de reforma passa necessariamente pelo Estado e pela despolitização do poder público com o objetivo de eliminar os históricos vícios sociais.

do dever, do interesse, da responsabilidade pessoal, a influência estranha da autoridade acolhida sem entusiasmo ou suportada por temor? Essa inversão dessas posições morais é fatalmente resultado da centralização, seu efeito necessário, fato experimentado não aqui ou ali, mas no mundo moderno e no mundo antigo, por toda a parte, em todos os tempos, onde quer que tenha subsistido (BASTOS, 1870 [1975], p. 16).

É a partir dessa visão relativamente radical que Tavares Bastos pensa a instrução em seu livro. Nele, há a defesa de uma formação baseada na valorização das ciências e uma preocupação com a formação do professor. O ensino seguiria o mesmo princípio, ou seja, a sua valorização entrelaçada às ideias de *qualidade e abrangência*, além disso, ser público, gratuito, mas também, *livre*, termos dos mais complexos quando pensamos os oitocentos e, em especial, a relação entre liberdade e instrução. A liberdade de ensino para o intelectual alagoano segue na esteira de sua defesa de maior autonomia administrativa das províncias e liberdade do direito de culto para todas as religiões (SOUZA, 2010).

Concebida pelo intelectual como o “interesse fundamental dos povos modernos”, a instrução é um dos pontos centrais de sua obra, pois sua preocupação consiste em “indicar medidas principais, que devem as assembleias adotar, com a máxima urgência, para elevarem o *nível moral* das populações mergulhadas nas trevas” (BASTOS, 1870 [1975], p. 145). De acordo com seu pensamento, o resultado da imprevidência da educação do povo, àquele momento, foi fatal, e ele não deixa de insistir em um exercício comparativo com *histórias* que estariam à frente de nós: “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, quando as nações carcomidas pelo absolutismo e ultramontismo, Itália e Áustria, Espanha, França, reatam gloriosamente o fio das grandes esperanças do século XVIII” (BASTOS, 1870 [1975], p. 146). Tavares Bastos, seguindo na esteira de indicações liberais da época, elege a *emancipação do trabalho* e a emancipação do *espírito cativo da ignorância* como eixos centrais da reorganização necessária do país. Reconhecendo, portanto, a educação como elemento basilar no desenvolvimento do seu *projeto federalista*, o autor vai buscar, na experiência americana, o fundamento para um sistema educacional no Brasil, algo não muito usual

àquele momento, considerando o pensamento nacional ser ainda profundamente inspirado no diálogo com o velho mundo, sendo o país, por exemplo, considerado *parte do império informal britânico* (BETHELL, 2011). Contudo, na esteira da aceleração da modernização, típica da *aventura civilizacional* àquele momento, por muitos, tomada como *exigência* do processo civilizatório pelo qual várias sociedades se encontravam passando, em especial, aquelas de fundo basicamente rural e que se encontravam em transição a um *novo mundo* industrializado e urbano, o diagnóstico de Tavares Bastos é de que o seu ideal de liberdade é *o ateísmo do estado*, algo que, claro, se desdobra no ensino.

Em Tavares Bastos (1870), o tema da *liberdade do ensino* é defendido pelo autor sob a denúncia de ser arbitrária qualquer manifestação contrária, isso porque essa, do seu ponto de vista, é a mais liberal das profissões. Sobre isso, nos diz Tavares Bastos:

Se de lei nova não carecemos para legitimar as reuniões de natureza política, menos ainda para consagrar a liberdade do ensino em grandes conferências públicas, ou em escolas particulares. São, portanto, manifestamente arbitrárias as restrições feitas ao exercício da indústria ou profissão de mestre, e à abertura de estabelecimentos de educação (BASTOS, 1870 [1975], p. 147).

Seu argumento é pautado na preocupação de que, se em qualquer parte do mundo, é uma imoralidade “fechar escolas, negar títulos de professor, limitar o ensino” (BASTOS, 1870 [1975], p. 147-148), ainda pior é em países pobres, de pessoal idôneo sem administração e “sem suficientes estabelecimentos públicos de instrução” (*Idem*, p. 232). De modo efetivo, *a liberdade de ensino*, como desdobramento de todo esse período, se dá apenas a partir do Projeto articulado por Leôncio de Carvalho em 1879, então ministro do Império e sobre o qual inúmeros parlamentares interviram nesse ano.

Em seu exercício investigativo, algo que se observará, por exemplo, em Rui Barbosa, ao elaborar os já conhecidos pareceres a partir de enorme mapeamento da educação em diversos países, Tavares Bastos, em instante muito anterior, realiza esforço similar e, inspirado na experiência norte americana de Horace Man (1796-1859), sujeito responsável por instituir importante reforma educacional em Massachusetts, entre os anos de 1837-1848, sugere a importância da organização de “um poderoso sistema de instrução elementar” (BASTOS, 1870 [1975], p. 148) no qual a liberdade de ensinar é

peça central.⁸

Contudo, é preciso ressaltar que a defesa da liberdade do ensino, para Tavares Bastos, não exclui a necessidade da oferta do ensino público, sobre o qual citando John Stuart Mill (1806-1873), pensador caro aos intelectuais brasileiros nos Oitocentos, a partir de seu *Sobre a liberdade, publicado em 1859* e muito influente no liberalismo brasileiro, argumenta sobre a 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 nas sociedades atrasadas, onde não possa ou não queira o povo prover por si mesmo à criação de boas instituições de educação, deve o governo tomar a si essa tarefa, preferindo-se dos males, o menor (BASTOS, 1870 [1975], p.149).

Além da liberdade do ensino, encontramos na obra de Tavares Bastos a indicação de um *Programa de ensino* que, como nos diz a professora Eliana, esse “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” (SOUZA, 2010, p. 229). Seu programa, guiado pela necessidade de uma reforma radical na escola pública no século XIX, baseou-se, em vários aspectos, no que foi proposto por Horace Mann (1796-1859) para Massachusetts (EUA), e, inspirado em um olhar *utilitarista instrumental*, acreditava na necessidade de retirada de todas as disciplinas que “não tivessem serventia” (SOUZA, 2010, p. 229). Diz-nos o próprio Tavares Bastos sobre esse *novo sistema*:

⁸ Ao longo desse período, inúmeros relatórios são publicados por Mann. SOUZA (2010), de modo muito profícuo, já elabora uma excelente síntese sobre o papel desse sujeito no pensamento de Bastos. Argumenta ela sobre esses relatórios: “Eles podem ser sumarizados da seguinte forma: em 1837 foi lançado o primeiro relatório e versa sobre quatro necessidades essenciais das escolas públicas - bons prédios, conselhos escolares locais inteligentes, empenho público generalizado a favor da educação universal, e professores competentes. O segundo foi lançado em 1838 e traz questões relacionadas à leitura, soletração e composição nas escolas e apresenta recomendações sobre o tema. O terceiro relatório trata especialmente, da necessidade de bibliotecas públicas gratuitas, como um complemento para a escola pública. Sugere a organização de bibliotecas circulantes gratuitas em cada distrito escolar do Estado. Temas diversos compuseram o relatório publicado em 1840, a exemplo de edifícios escolares, necessidade de consolidar os distritos escolares excessivamente pequenos, escolas particulares, problemas de frequência e de disciplina (SOUZA, 2010, p. 225-226)”. Eles continuam sendo publicados ao longo de alguns anos e o que chama a atenção em seu impacto sobre o pensamento de Tavares Bastos é a sua atribuição de importância à *legislação local*, do seu ponto de vista, aquela que “garantiria o bom funcionamento, eficiência e utilidade do sistema escolar” (SOUZA, 2010, p. 226).

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, 1870 [1975], p. 156).

Para Tavares Bastos, o exemplo norte-americano é interpretado e pensado para o Brasil, respeitando as peculiaridades do país, algo que traduz, por um lado, a singularidade desse autor, destinando atenção a uma pequena presença norte-americana no pensamento nacional se considerar o peso enorme da influência europeia e, por outro, o fato que ele nos lega não uma *cópia servil*, mas sim um *diálogo crítico* entre os nossos sujeitos e a produção intelectual em voga (CARVALHO, 2012). Um exemplo disso é a sua atenção destinada à educação agrícola sem perder de vista o incentivo à formação científica necessária ao seu aperfeiçoamento e expansão, ainda que próximo à ideia endêmica de *vocação agrícola*, ao argumentar:

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 doméstica”. Das escolas profissionais são as agrícolas sem dúvida que mais precisamos (BASTOS, 1870 [1975], p. 156).

Souza (2010) também nos chama a atenção para o fato de que, em Tavares Bastos, a escola pública deveria passar por uma reforma radical “de modo a propiciar o desenvolvimento moral do povo” (p.229). Tal reforma consistiria, entre outros ajustes, na retiradas 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, 1870, [1975], p. 157). 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, 1938, p.65).

Os conhecimentos *úteis* formariam, por sua vez, o *cidadão útil*, 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 é possível observar, a radical mudança sugerida por Tavares Bastos é parte central da reforma proposta por ele para o país. Ou seja, a reforma administrativa defendida a partir da defesa do federalismo, com a autonomia das províncias, não por acaso, como ressaltamos no início, é derivada de seu argumento de que a *centralização é obra* que *invade* por completo a vida social. A possibilidade de se *autogovernar*, nesse sentido, está associada à reforma moral do povo, onde eleições, qualificação no voto e a configuração de um espírito público, são o eixo de desse empreendimento, elementos que dele serão derivados enquanto legado à geração posterior, em particular, no projeto de mudança sugerido por Joaquim Nabuco (1849-1910), seu admirador. Não por acaso, a obra de Nabuco, inspirada em parte no próprio Bastos, é devedora desse diagnóstico fundado em uma análise da totalidade do social, em Nabuco, guiada pelo seu olhar em torno das consequências da *obra da escravidão* no atraso brasileiro e em seu déficit moral (COSTA, 2012). Em Tavares Bastos, *reforma administrativa* e *reforma moral* são a chave das ideias de progresso e de civilidade.

Referências

BASTOS, Aureliano C. Tavares. *A Província*. Estudo sobre a descentralização no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira), 1975.

_____. *Cartas do solitário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira), 1938.

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

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BRANDÃO, Gildo Marçal. *Linhagens do pensamento político brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 2007.

CARVALHO, José Murilo de & CAMPOS, Adriana Pereira (orgs.), *Perspectivas da cidadania no Brasil Império*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. As marcas do período; CHALLOUB, Sidney. População e sociedade. In CARVALHO, José Murilo de. *A construção nacional*. 1830- 1889. Rio de Janeiro: Editora Objetiva; Madrid: Fundación Mapfre, 2012. História do Brasil Nação: 1808- 2010. Vol.2.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 15ª Edição, 2012.

COSER, Ivo. Visconde do Uruguai. *Centralização e Federalismo no Brasil*, 1823-1866. Belo Horizonte: Ufmg; Rio de Janeiro: Iuperj, 2008.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho. O charme da modernidade e a utopia da hybris: civilidade, reforma moral e educação no jovem parlamentar Joaquim Nabuco. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira & CURY, Antonio Carlos Ferreira (orgs.), *Histórias da Educação da Paraíba: lembrar e comemorar*. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial*. Origens do federalismo no Brasil. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

DOSSE, François. *La march de las ideias*. Historia de los intelectuales, historia intelectual. Valencia: PUV, 2007

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.), *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; INÁCIO, Marcilaine Soares (orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais*. O debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Maza Edições, 2009.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. História da educação e História cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.), *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

NEVES, Luiz Felipe Baêta. História intelectual e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 32, pp. 343-376, 2006.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. As novas abordagens no campo da história da educação brasileira. In: XAVIER, Libânia, TAMBARA, Elomar e PINHEIRO, Antonio (orgs.). *História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. Vitória: EDUFS, 2011.

REGO, Walquíria Domingues Leão. *Tavares Bastos: Um Liberalismo Descompassado*. *Revista da USP*, São Paulo, v. 17, p. 74-86, 1993.

ROSSI, Paolo. O paradigma do retorno do passado. In: *O passado, a memória, o esquecimento*. Seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Unesp, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierr & SIRINELLI, Jean-François (orgs.), *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampas, 1998.

_____. Os intelectuais. In: RÉMOND, René(org.), *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003

SOUZA, Josefa Eliana. A instrução pública brasileira nos panfletos de Tavares Bastos (1861-1873). *Revista HISTEDBRr On-line*, Campinas, nº 37, pp. 220-237, mar 2010.

VATTIMO, Gianni. *Diálogo com Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.), *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FLHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, nº 45, 2003, p. 37-70.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 16, pp. 63-86.

VINCENTE, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, junho, 2001.

WEFFORT, Francisco C. *Formação do pensamento político brasileiro*. Ideias e personagens. São Paulo: Ática, 2006.