

Intelectuais, instrução e espaço público no Brasil Império: uma análise do pensamento político e educacional de Tavares Bastos[†]

Jean Carlo de Carvalho Costa*

Resumo

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre o pensamento de Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875) relativo à instrução pública, a partir, em especial, de sua apresentação no livro *A Província*, e as suas consequências na formação de um espaço público no Brasil constituído por elementos mais democráticos. Para tanto, apoiamo-nos nas categorias: intelectual, estruturas elementares de sociabilidade, microclima e de rede para analisar os processos de produção e circulação das ideias desse intelectual sobre mudança, reformas sociais e a constituição do espaço público no Brasil. Tratamos o seu diagnóstico como chave de leitura para entender o papel da instrução e da reordenação do ensino na inserção do país na modernidade. A partir da análise das fontes principais selecionadas, da sua obra e dos seus intérpretes, derivamos daí aspectos relevantes para pensar o lugar da instrução no contexto de circulação de ideias desse período e o papel destas para o sujeito em questão, o qual, do nosso ponto de vista, está fundamentalmente alicerçado na categoria liberdade.

Palavras-chave:

Pensamento educacional. História da educação. Intelectuais. Instrução pública.

[†] Este trabalho foi apresentado, com algumas breves modificações, no VII Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação, realizado em Cuiabá entre os dias 20 e 24 de Maio de 2013, no GT Estado e Políticas educacionais na História da Educação Brasileira. Trata-se de manuscrito derivado de Projeto de Pesquisa em andamento intitulado *Pensar o nordeste e os seus sujeitos: circulação de ideias, história dos intelectuais e educação no Brasil*, financiado pelo CNPq.

* Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco/PE, professor da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, João Pessoa/PB.

Intellectual, education and public space in Brasil Imperial regime: an analysis of Tavares Bastos' political and educational thoughts

Jean Carlo de Carvalho Costa

Abstract

In this work, we concentrate on the thought of Aureliano Candido Tavares Bastos (1839-1875) relating to public instruction from, in particular, their performance at A Província and its consequences in shaping a public space in Brazil consists of elements more democratic. For this, we rely on categories: intellectual, elementary structures of sociability, microclimate and network to analyze the processes of production and circulation of ideas about this intellectual change, social reform and the constitution of the space public in Brazil. We treat your diagnosis as key reading for understanding the role of education and reorganization of education in the country's participation in modernity. From the analysis of the main sources selected, their work and their interpreters, hence derive important aspects to think about the place of education in the context of movement of ideas that period and the role of these for the subject in question in question, which, from our point of view, is fundamentally rooted in category *freedom*.

Keywords:

Educational thought. History of education. Intellectuals. Public education.

Intelectuales, instrucción y espacio público en Brasil Imperio: un análisis del pensamiento político y educacional de Tavares Bastos

Jean Carlo de Carvalho Costa

Resumen

En este trabajo, nos centramos en el pensamiento de Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875) relativo a la instrucción pública, a partir, en particular, de su presentación en el libro *A Província* y sus consecuencias en la conformación de un espacio público en Brasil constituido por elementos más democráticos. Para ello, nos basamos en las categorías: *intelectual*, *estructuras elementales de sociabilidad*, *microclima* y de *red* para analizar los procesos de producción y circulación de ideas acerca de este intelectual sobre cambio, reforma social y la constitución del espacio público en Brasil. Tratamos su diagnóstico como clave de lectura para comprender el papel de la instrucción y de la reorganización de la enseñanza en la participación del país en la modernidad. A partir del análisis de las principales fuentes seleccionadas, de su obra y de sus intérpretes, derivamos aspectos importantes para pensar el lugar de la instrucción en el contexto de circulación de ideas de este período y el papel de éstas para el individuo en cuestión, del cual, desde nuestro punto de vista, está fundamentalmente basado en la categoría *libertad*.

Palabras clave:

Pensamiento educacional. Historia de la educación. Intelectuales. Instrucción pública.

Em 1870 publicará *A Província*, talvez o projeto mais coerente de reordenação político-institucional do Brasil, cujo princípio organizativo da nação fundava-se na máxima descentralização e numa enorme autonomia provincial. Na abertura da obra o autor demonstra seu profundo convencimento de que a questão da descentralização estava na ordem do dia. Apoiado nesta convicção, o passo seguinte é a demonstração dos efeitos maléficos daquilo que ele chamava de ‘paixão centralizadora’, que consistia na fonte principal de nossos males políticos (REGO, 1993, p. 79, grifo da autora).

Introdução

Em manuscrito anterior (COSTA, 2012), chamou a minha atenção a expressão doença histórica utilizada por Nietzsche para diagnosticar o século XIX. A expressão aparece em livro recente de Gianni Vattimo (2010) sobre o filósofo. Em solo brasileiro, ela também é encontrada em uma das últimas obras produzidas por Jose Carlo Reis (2011), ao tratar da crítica ao universalismo naquele autor, aludindo ao lugar singular do historiador em busca sentido no entendimento em particularidades que a vida presente lhe apresenta. Ainda que esse problema não se encontre resolvido, a tensão entre o particular e o universal, ou o olhar adequado ou não que parte do presente para pensar o passado e o que dele nós fizemos, nós, contemporâneos, somos os seus herdeiros. A nós cabe avaliar criticamente o porquê das escolhas e dos caminhos interpretativos. Essa avaliação ocorre a partir de diversas formas, tanto teóricas quanto metodológicas. No entanto, considerando o tema sobre o qual nos debruçamos, os intelectuais e o seu lugar na história, procuramos realizar essa empresa a partir de pesquisas cuja preocupação é guiada por categorias analíticas ainda em voga (identidade, opinião pública, nação, liberdade etc.), pois estas parecem ainda nos impulsionar a compreender esse tempo através da sugestão de novas questões ou novas respostas a perguntas já bastante conhecidas (VEIGA, 2008), mas atravessadas por nossa leitura inventiva do passado. O porquê de ainda assim procedermos, em parte, é um dos enigmas que movem às respostas a despeito das várias concepções que, do ponto de vista teórico, debruçam-se sobre a escrita do passado (ROSSI, 2010). Uma alternativa às consequências das perguntas e das respostas é que possa ser produzida a partir de nossa autopercepção crítica desse presente, lugar de mudanças em ritmo acelerado, perguntas não completamente respondidas e, por vezes, uma inexistente perspectiva

razoável de futuro. Ou então, na esteira de Certeau, considerar que essa escrita

[...] não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no sentido duplo de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. Aqui a linguagem tem como função introduzir no ‘dizer’ aquilo que não ‘se faz’ mais. Ela exorciza a morte e a coloca no relato, que substitui alguma coisa que o leitor deve crer e fazer [...] pode-se dizer que ela faz mortos para que os vivos existam (CERTEAU, 2011, p. 110, grifos do autor).

Ou seja, seguindo a possibilidade de articular a importância impingida a certas categorias e o uso delas por certos sujeitos, é possível afirmar, junto com esses intérpretes, que o papel da escrita da história é aproximar esses indivíduos de promessas e ações não passíveis de serem implementadas a partir da reverberação dessa dívida no presente, ou seja, trata-se de uma espécie de sepultamento para tornar vivo esse sujeito (REIS, 2011). Eis, do nosso ponto de vista, a síntese que guia a operação historiográfica certeuniana¹.

Nas últimas décadas, muitas dessas inquietações têm sido atreladas a um processo de retomada e de avaliação crítica da memória nacional. Isso foi 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 inteligência nacional erigiu como principais artífices no esculpir o Estado-nação através das ideias civilização, progresso e instrução, forjados,

¹ A ideia de operação histórica que guia esse artigo diz respeito ao conjunto de práticas – leituras, catalogação das fontes, interpretação das fontes e escrita da narrativa. De fato, seguindo a orientação de Certeau (2011, p. 45), esse exercício é estabelecido pelo historiador com a “[...] sociedade presente e com a morte, através da mediação de atividades técnicas”. Na esteira dessa concepção, ainda conforme o autor, é preciso compreendê-la “[...] entre um ‘lugar’ (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), ‘procedimentos’ de análise (uma disciplina) e a construção de um ‘texto’ (uma literatura). É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana, enquanto prática’ (CERTEAU, 2011, p. 46-47, grifos do autor).

fundamentalmente, na exigência de emancipação pelas Luzes e pela erradicação do suposto obscurantismo (BOTO, 1996). Outros, *menores*, sujeitos/lugares esquecidos, os que, recentemente, têm 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. 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 intelectual, 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, dos sujeitos, conceitos e das teses fundamentais norteadoras das investigações sobre a produção nacional e que têm a sua gestação nos trabalhos dos que hoje são denominados intérpretes do Brasil². 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 História da Educação e a sua relação com as ideias de civilidade, história e educação (NEVES, 2006;

² 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 e pelo tratamento de fontes que traduzam a ação de indivíduos obnubilados pela historiografia mais tradicional.

VIEIRA, 2008, 2011; FARIA FILHO; INÁCIO, 2009; COSTA, 2012; SOUZA, 2012). Essas atividades de pesquisa tanto se debruçam sobre esses sujeitos, intelectuais, como também são guiadas pelo aprimoramento do olhar sobre a diversidade e a variedade das gerações e instituições envolvidas nesse dizer o Brasil, guiadas pela heterogeneidade temática e por uma preocupação salutar de compreender a formação e a constituição da cidadania no Brasil (CARVALHO, CAMPOS, 2011; CARVALHO, 2012a). A intervenção, aqui, por exemplo, é 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) e de sua forte articulação com a História da Educação na atualidade das pesquisas realizadas no Brasil. No entanto, do nosso ponto de vista, parece ser muito mais do que isso: trata-se de possibilitar, para além do estreitamento da “[...] história dos grandes homens ou dos grandes acontecimentos [...]” (PINHEIRO, 2011, p. 250), o ir à busca da participação de outros intelectuais, localidades e espaços de ação existentes nesse interregno entre o centro e a periferia, sendo conduzido por um olhar distinto daquele que privilegia o protagonismo de ideias ou sujeitos, mas, sim, que procura compreender os seus

Itinerários de formação dos intelectuais; as redes de sociabilidade que engendraram a projeção de intelectuais e que envolviam instituições, publicações, espaços educativos de diversos formatos; a ligação entre intelectuais e a formulação de políticas públicas de educação; as iniciativas de escolarização lideradas por intelectuais; a constituição dos professores como intelectuais; bem como as representações e práticas culturais pertencentes a contextos históricos específicos (LEITE; ALVES, 2011, p. 9).

De fato, um dos desdobramentos desse impacto/reviravolta, 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 e, entre elas, um terceiro espaço, não totalmente dissociado dessas últimas, tem recebido e conquistado atenção: esse que parece atravessar ambas e que se pode, a partir também dele, pensar o lugar de existências desses

indivíduos, as instituições nas quais transitavam e o que eles pensavam e por que assim pensavam, ou seja, 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 variadas, inclusive sendo destinado à margem da historiografia e a certo silêncio característico dessa figura, o intelectual, derivado de sua impossibilidade de conviver com a incerteza em relação ao futuro, que é imputada à civilização contemporânea (NOVAES, 2006). A despeito disso, também mais recentemente, trata-se de uma área de pesquisa que reivindica não apenas ser substrato da história enquanto disciplina, mas área autônoma, lugar específico no campo historiográfico em diálogo imprescindível com o político (SIRINELLI, 2003)³. Na esfera local, essa preocupação é guiada pela análise das diversas consequências derivadas da inserção gradativa do intelectual na esfera pública⁴ e no entendimento da constituição do

³ 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 às investigações na área a partir de tradição mais próxima da historiografia e da ciência política contemporânea, dialogando com as 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. A ideia desse artigo, nesse sentido, é expandir esse diálogo até a constituição do que se pode denominar espaço público no Brasil em meados do Oitocentos.

⁴ Nesse artigo, não há a pretensão de realizar uma revisão de literatura sobre o conceito de esfera pública em Jurgen Habermas (2003) ou em alguns de seus principais interlocutores contemporâneos, mas apenas ressaltar a sua relevância, na esteira de outras publicações recentes (COSTA, 2002; LOSEKANN, 2009; PERLATTO, 2012), para se pensar, no Brasil, as ideias de democracia e de espaço público a partir da memória do pensamento educacional e de suas trajetórias ao dialogar criticamente sobre as possibilidades e os limites da formação de um público leitor e de uma opinião pública partícipes da constituição de uma sociedade democrática para além da sociedade europeia e dos elementos constitutivos do conceito no pensamento habermasiano. Nesse sentido, seguindo Sérgio Costa (2002), tratamos esfera pública e espaço público, em alguns momentos, como categorias não distintas, com isso acreditando que categoria ainda pode ser uma ferramenta útil para avaliar algumas transformações recentes no âmbito da historiografia e em seu movimento de retorno ao passado.

processo de modernização brasileira⁵. Isso tem sido realizado, por um lado, a partir 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, procurando apreender de que modo certos tipos de inserção (microclimas) possibilitam a ascensão e a queda de ideias produzidas por determinados conjuntos sociais e, por outro, de que forma esses indivíduos, participantes de uma elite cultural, produziram e mediaram cultura em seus respectivos contextos (SIRINELLI, 1998), constituindo, desse modo, a própria ideia de espaço público⁶.

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, mas

⁵ De acordo com Sergio Miceli, alguns trabalhos contribuem para ilustrar a fecundidade desse campo, possibilitando diferentes abordagens, como, por exemplo, sua obra *Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920-1945)*, de 1979, que mobiliza argumentos sociológicos com tinturas culturalistas; o livro de Daniel Pécaut, *Os intelectuais e a política no Brasil (Entre o povo e a nação)*, de 1990, que se vale de argumentos doutrinários politicistas; e os argumentos organizacionais e institucionalistas, utilizados por Simon Schwartzman, na obra *Formação da comunidade científica no Brasil*, de 1979 (MICELI, 1999). Outros trabalhos investigativos que se tornaram referência, como, por exemplo, *Teatro das Sombras. A política imperial*, de José Murilo de Carvalho, *O quinto século e a construção do Brasil*, de Maria Alice Rezende de Carvalho, *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, de Nicolau Sevcenko, *Intelectuais e política no Brasil. A experiência do ISEB*, de Caio Navarro Toledo, podem ser citados como obras centrais para a compreensão da centralidade que os intelectuais tiveram na formação do país no contexto da modernização brasileira.

⁶ Para Antonio Candido (2010, p. 91, grifos do autor), o nosso crítico literário sociólogo, a ideia de público, na transição do século XIX ao início do XX, é elaborada a partir de grupos muitíssimo heterogêneos. Inclusive, muitos desses sujeitos apenas com acesso ao que se veiculava nos impressos mediante leituras coletivas, ou seja: “A ação dos pregadores, dos conferencistas de academia, dos glosadores de mote, dos oradores na comemoração, dos recitadores e de toda hora correspondia a uma sociedade de iletrados, analfabetos ou pouco afeitos à leitura. Desse modo, formou-se, dispensando o intermédio da página impressa, um público de auditores, muito maior do que se dependesse dela e favorecendo, ou mesmo requerendo, do escritor, certas características de facilidade e ênfase, certo ritmo oratório que perpassou timbre de boa literatura e prejudicou entre nós a formação de um estilo realmente ‘escrito’ para ser ‘lido’. A grande maioria dos nossos escritores, em prosa e verso, fala de pena em punho e prefigura um leitor que ouve o som de sua voz brotar a cada passo por entre as linhas”.

que deriva de instantes anteriores ao nosso processo civilizatório moderno, e que pode ser operada junto à ideia de forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001)⁷. Do nosso ponto de vista, essa categoria, inspirada na ideia de tipo ideal weberiano, amplia a noção e a relevância das ideias de escolarização e de seus elementos constituintes, quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (FARIA FILHO, 2008). Essa profícua abordagem de pensar a escola moderna como momento de instituição de uma nova forma de sociabilidade entre os indivíduos sugere 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 Brasil⁸. Anunciava-se, assim, o caráter dialógico que caracteriza o pensar sobre o pensamento educacional nesse campo e a própria educação forjada ao longo dos últimos séculos, trazendo a escola para um primeiro plano e não como instância consequente de transformações estruturais outras.

Seguindo nessa perspectiva interpretativa, a proposta deste 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), sendo mais um sintoma que aproxima a História dos Intelectuais e a História da Educação. E, de outra, introduzir elementos distintos no diagnóstico dos males do Brasil no pensamento de Tavares Bastos a partir de sua concepção de instrução pública, formulada, de modo mais organizado e propositivo, em seu *A Província* (1870), deslocando o vértice que se encontra nas análises regulares sobre ele na relação instrução e trabalho para a inevitabilidade de

⁷ A ideia de forma escolar em Vincent, Lahire e 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, legado da utopia revolucionária francesa (BOTO, 1996), e o próprio pensamento sobre ela por alguns desses sujeitos no Brasil oitocentista.

⁸ No âmbito das pesquisas na área denominada Pensamento Social no Brasil ou mesmo em certas áreas das ciências jurídicas, a esses indivíduos, em particular no século XIX, ainda que se utilize no XX, é comum a utilização da expressão publicista, ou seja, aquele sujeito que fala ao público a partir de seu lugar de jornalista, escritor ou advogado nos meios mais comuns do espaço público no Brasil do Oitocentos.

a primeira ser condição primordial à liberdade individual como valor central dessa diagnose.

Liberalismo, descentralização e a instrução pública em Tavares Bastos

Na perspectiva de análise que nos orienta, tem sido possível identificar o processo de retomada do que se pode denominar memória nacional ao qual foi feita referência anteriormente. Desse modo, observa-se a configuração de um novo quadro sociopolítico brasileiro e também mundial, cujo diálogo entre transformações macrosociais e o entendimento destas a partir dos processos interativos que caracterizam a sociabilidade constitutiva dos sujeitos parece ser privilegiado. Sendo assim, torna-se importante compreender melhor alguns dos conteúdos que se encontram associados a esse grande projeto de nacionalidade que atravessa fortemente parte da história brasileira e é configurado a partir de algumas interpretações que se deslocam de certo pessimismo radical em relação a nossas possibilidades, como em Silvio Romero, Euclides da Cunha e Sérgio Buarque, otimistas radicais como Gilberto Freyre e Eduardo Prado até otimistas pragmáticos como Oliveira Vianna (CARVALHO, 2000), todos atravessando instantes distintos da ideia de República no Brasil e dos projetos de nacionalidade que foram forjados a partir dela.

Em certa medida, é possível afirmar que essa periodização constituirá uma espécie de pano de fundo que nos vai permitir guiar o olhar para a realidade investigada por possibilitar, do nosso ponto de vista, orientação e organização do círculo intelectual nesse período de fins dos oitocentos. Ou seja, mais uma vez, esse empreendimento nos leva à inevitável questão de saber “[...] por que estamos sempre discutindo quem somos, como somos e por que somos o que somos” (OLIVEN, 2002). Essa empresa, hoje guiada por uma concepção muito mais ampliada da ideia de intelectual, sendo os intelectuais pensados, inclusive desde muito cedo,

[...] não apenas como críticos adiante do seu tempo, formadores de cultura ou de opinião pública, mas também atuando como executores de políticas públicas. É possível encontrar, portanto, intelectuais operando na política *strictu sensu*, no nível das atividades de gerenciamento do Estado ou no âmbito das diferentes instituições que compõem o Estado (PRADO, 2011, p. 188).

Essa diversificada atuação, somada ao modo por meio do qual esses sujeitos dialogaram criticamente com o pensamento gestado em terras exteriores ao solo nacional, obviamente, não era privilégio somente brasileiro, considerando que pensar na consolidação do Estado moderno é também pensar nas implicações deste sobre os debates ligados à constituição da formação do nacional para além de sua localidade (BOTELHO, 2002).

Ora, a obra de Tavares Bastos (1839-1875), seguindo a esteira de outras redescobertas críticas recentes como, por exemplo, Manoel Bomfim (1868-1932) e Joaquim Nabuco (1849-1910), tem sido revisitada, contudo, do nosso ponto de vista, ainda de forma muito tímida e dispersa. Isso considerando o lugar que ele ocupa no pensamento nacional e, em particular, no contexto dos estudos oitocentistas, 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 Brasil⁹ (COSER, 2008). Nas últimas duas décadas, a partir 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 objeto de manuscritos não tão cuidadosos com o uso das fontes e daí

⁹ 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, foi eleito deputado pelo Rio de Janeiro, tendo sido 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 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.

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 manuscrito da professora Walquiria Domingues L. Rego, *Tavares Bastos: um liberalismo descompassado* (REGO, 1993) e duas importantes Teses escritas na última década em áreas distintas (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 de 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, nessa retomada sobre a qual aludi acima, obras que se propunham apresentar ao leitor sínteses da produção e do pensamento nacional, como os organizados por Lourenço Dantas Mota (2002, 2004), *Introdução ao Brasil. Um Banquete nos Trópicos*, vols. 1 e 2, 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 Lília Moritz Schwarcz (2009), ignoram a obra de Tavares Bastos. Contudo, apesar desse hiato, é preciso ressaltar a inserção desse nosso sujeito no importante livro *Linhagens do pensamento político brasileiro* de Gildo Marçal Brandão (2007), colocando-o 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, menores, do ponto de vista de uma historiografia mais tradicional, mas que, atualmente, tem se esforçado por relativizar 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. 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, a de uma comunidade na qual não haveria distinções de raça, cor ou credo, conseguiu persistir por longas décadas até a sua relativa 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 considerar um tempo relativamente longo para, de fato, compreender com mais precisão mudanças radicais e os vários significados a elas 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 enlaçado em tensões sobre o qual nos fala Dolhnikoff (2005) 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 longa.

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, 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 naquele 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, evento que tem como consequência intensa violência política (CARVALHO, 2012a), 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 à 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). Rego (1993, p. 79) 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”. 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 a 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 Bastos. 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. Para ele, um entrave à modernização que, associada às dificuldades em torno das formas de representação política das Províncias, em função de suas diferenças físicas e culturais, completaria o problema fundamental. 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, e isso se traduziria em uma das intervenções centrais de Bastos, algo que se desdobraria em uma despolitização a partir do fomentar partidos políticos e eleições, pois estes possibilitariam 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 ao redor de sua visão de progresso e de indivíduo, fortemente inspirada no pensamento de Jean-Jacques Rousseau no *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*¹⁰. 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

¹⁰ 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 à 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 produzira 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.

sistema político que antepõe ao indivíduo o governo, a um ente real, um ente imaginário, à energia fecunda 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, 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 de 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 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, 1975, p. 145, grifo nosso). 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, 1975, p. 146).

Tavares Bastos, seguindo 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 fato de 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, 2010). Contudo, no contexto da aceleração da modernização, típica da aventura civilizacional àquele momento, por muitos, tomada como exigência do processo civilizatório pelo qual várias sociedades passavam, em especial, aquelas de fundo basicamente rural e que se encontravam em transição para 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 (1975), o tema da liberdade do ensino é defendido sob a denúncia de ser arbitrária qualquer manifestação contrária; isso porque, do seu ponto de vista, é a mais liberal das profissões. Sobre isso, nos diz:

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, 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, 1975, p. 147-148), ainda pior é em países pobres, de pessoal idôneo sem administração e “[...] sem suficientes estabelecimentos públicos de instrução” (BASTOS, 1975, 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 intervíram 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 e 1848, sugere a importância da organização de “[...] um poderoso sistema de instrução elementar [...]” (BASTOS, 1975, p. 148) no qual a liberdade de ensinar seja peça central¹¹.

Contudo, é preciso ressaltar que a defesa da liberdade do ensino, para Tavares Bastos, não exclui a necessidade da oferta do ensino público, sobre cuja importância, 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 nos pensadores liberais no Brasil, argumenta:

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, 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 SOUZA (2010, p. 229),

¹¹ 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).

[...] 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, 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:

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, 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 de que ele nos lega não uma cópia servil, mas, sim, um diálogo crítico entre os nossos sujeitos e a produção intelectual em voga (CARVALHO, 2012b). 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, 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” (SOUZA, 2010, p. 229). 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, 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 defendia, em 1862, em *Cartas do Solitário*:

[...] a instrução primária obtida nas escolas não é ainda em si mesma outra coisa 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. Esse 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 desse empreendimento, elementos que dele serão derivados como 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 constituem a chave das ideias de progresso e de civilidade, através das quais se fundaria uma moderna compreensão de indivíduo e de liberdade, guiada por um entendimento da instrução pública muito além da rudimentar relação, muitas vezes realizada, entre instrução e capacitação para o trabalho.

Considerações finais

Nesses lugares de memória contemporânea, como nos alerta Reis (2012), é preciso questionar que memória se pretende guardar em detrimento de outras. Ora, o conhecimento histórico pode ser compreendido, a princípio, como a invenção de uma cultura particular, em um determinado momento, que, embora se mantenha colada aos monumentos deixados pelo passado, à sua textualidade e à sua visibilidade, tem que lançar mão da imaginação para imprimir um novo significado a esses fragmentos. A interpretação em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos de passado que se têm na mão (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007). Esta intriga, para ser narrada, requer o uso de recursos literários, como as metáforas, as alegorias, os diálogos etc. Embora a narrativa histórica não possa ter jamais a liberdade de criação de uma narrativa ficcional, ela nunca poderá se distanciar do fato de que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico, quando recorta seus objetos e constrói, em torno deles, uma intriga (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007). O passado, em particular o passado de uma nação e alguns de seus atores, faz parte desse processo. Contudo, é preciso não esquecer que esse passado é sempre configurado a partir do olhar do presente, esse “[...] é ponto de partida de toda representação do tempo, o que divide o tempo em passado e futuro. É sempre do ponto de vista presente que se representa o passado e o futuro” (REIS, 2012, p. 30).

Nesse sentido, é possível dizer que os principais efeitos presentes dessas inquietações dizem respeito ao fato de que trazem à tona algumas importantes questões relativas à ‘autocompreensão de certos’ povos em relação à formação de si próprios e da narrativa que sobre eles foi elaborada, reivindicando a tese de que o passado pode conter ensinamentos

que devem ser aproveitados pelo presente a partir de uma espécie de interpretação seletiva (SOUZA, 2000). No caso brasileiro, em meu entender, esses efeitos têm efetivamente levado intérpretes contemporâneos a uma espécie de era das redescobertas de certas leituras brasileiras clássicas relativas à modernidade nacional, em seus vários aspectos (político, educacional, histórico etc.) a partir, em particular, do entendimento do lugar dos intelectuais na política e nas questões públicas, atravessadas pela indagação em torno de seu dever ou não de se deslocar de seus castelos (PRADO, 2011). De fato, isso se dá porque parece haver no Brasil uma insistente reposição da questão da modernidade no pensamento brasileiro, ou seja, a chamada questão nacional parece ter sido recolocada nas últimas décadas, atualizando a perspectiva da relação de determinados elementos constituintes da cultura nacional e de alguns dos principais aspectos que a forjaram com a civilização ocidental. No âmbito mais recente das investigações em torno da educação e da instrução pública, no Brasil, essas têm sido ampliadas também na esteira desse movimento, trazendo à baila inquietações sobre outras formas de participação desses sujeitos na esfera pública para além das que tradicionalmente são instituídas pela historiografia, como, por exemplo, a sua atuação como professores e o seu papel como intelectuais.

Como bem asseveram Costa (2002) e Perlatto (2012), nos últimos anos, vários estudos se debruçam sobre a obra de Habermas para compreender melhor as mudanças das últimas duas décadas, derivadas de nosso processo de redemocratização. No entanto, em sua grande maioria, concebem esse espaço público apenas se constituindo nesse ínterim. Isso ocorre em função do fato de todos partirem de concepções e conceitos clássicos de sociedade civil e de esfera pública, conceitos caros à ciência política e à filosofia, e uma de suas consequências, segundo Perlatto (2012, p. 85, grifo do autor), é que

Tais trabalhos, contudo, padecem de um diálogo mais consistente com a historiografia que vem sendo produzida nos últimos anos, que vem destacando que longe de uma sociedade civil apática, desinteressada e ‘bestializada’, ou de uma esfera pública inexistente já que privatizada pelos interesses privados, se configuraram no Brasil, pelo menos desde o final do século XIX, diversas formas de associação e organização, que, se não seguiram os padrões europeus, possibilitaram a coordenação de discursos públicos capazes de problematizarem elementos da ordem vigente.

Considerações finais

Concluo a partir da observação de duas transformações recentes que nos levam a refletir, de maneira distinta, sobre as relações entre pensar o Brasil e a própria modernidade ocidental. Por um lado, inúmeras investigações recentes têm demonstrado que, desde meados do Império, passando pela Primeira República e atravessando o século XX, a esfera pública e a sociedade civil têm se organizado para além das estruturas estatais (MOREL, 2005; SILVA, 2005; LOSEKANN, 2009; SOUZA, 2010). Entretanto, claro, formas de organização difusa são facilmente identificáveis, por exemplo, na não regularidade dos diversos jornais, na formação de associações, clubes e espaços de sociabilidade diversos, todos em busca de um diálogo gradativamente em expansão com as instâncias diversas constitutivas da sociedade. Por outro lado, do ponto de vista teórico, são percebidos avanços no sentido de problematizar a ideia de esfera/espaço público do próprio Habermas, sugerindo também ao desenvolvimento ocidental europeu descontinuidades inevitáveis derivadas da própria radicalidade do processo (FRASER, 1990). Além disso, nessa mesma perspectiva, em outros lugares (COSTA, 2011, 2012), tenho procurado aproximar a ideia de modernização seletiva desenvolvida por Souza (2000), sobre a qual tratei acima, e o caráter multifacetado que caracteriza a nossa própria modernidade, não reprodutora por completo do desenvolvimento europeu, mas atravessada por todas as ambiguidades que são internas à ideia de modernização. A trajetória de um sujeito, nesse instante da história brasileira, nos auxilia a pensar que categorias como sociedade civil e espaço público são, sim, passíveis de uso para entender o que se tornou Brasil a partir das transformações dos últimos dois séculos.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *História*. A arte de inventar o passado. São Paulo: Edusc, 2007.

BASTOS, A. C. T. *Cartas do solitário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. (Coleção Brasileira).

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

BETHELL, L. Joaquim Nabuco e a abolição da escravidão no Brasil. In: JACKSON, K. D. (Org.). *Conferências sobre Joaquim Nabuco*. Joaquim

Nabuco em Yale. Centenário das Conferências na Universidade. Ensaios Comemorativo. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi Produções Literárias Ltda, 2010. p. 49-75.

BOTELHO, A. *Aprendizado do Brasil*. A nação em busca dos seus portadores sociais. Campinas: Unicamp, 2002.

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Um enigma chamado Brasil*. 29 intérpretes e um país. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

BRANDÃO, G. M. *Linhagens do pensamento político brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 2007.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARVALHO, J. M. Cidadania na encruzilhada. In: BIGNOTTO, N. (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 105-130.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012a.

CARVALHO, J. M. Introdução. As marcas do período. In: CARVALHO, J. M. *A construção nacional*. 1830- 1889. Rio de Janeiro: Objetiva; Madrid: Fundación Mapfre, 2012b. p. 19-35.

CARVALHO, J. M.; CAMPOS, A. P. (Org.). *Perspectivas da cidadania no Brasil Império*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lurdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

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

COSTA, J. C. C. Um pensador do Brasil na Primeira República: uma análise das interfaces entre Estado, raça e educação em Oliveira Vianna. *Educação Unisinos*, n. 15, n. 2, p. 115-123, maio/ago. 2011.

- COSTA, J. C. C. O charme da modernidade e a utopia da hybris: civilidade, reforma moral e educação no jovem parlamentar Joaquim Nabuco. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, A. C. F. (Org.). *Histórias da educação da Paraíba: lembrar e comemorar*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 189-215.
- COSTA, S. *As cores de Ercília*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- DOLHNIKOFF, M. *O pacto imperial*. Origens do federalismo no Brasil. Rio de Janeiro: Globo, 2005.
- DOSSE, F. *La march de las ideias*. Historia de los intelectuales, historia intelectual. Valencia: PUV, 2007.
- FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-97.
- FARIA FILHO, L. M.; INÁCIO, M. S. (Org.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais*. O debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Maza Edições, 2009.
- FONSECA, T. N. L. História da educação e História cultural. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 49-75.
- FRASER, N. Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, Durham, Carolina do Norte, EUA, n. 25-26, p. 56-80, 1990.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da Esfera Pública*. Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LEITE, J. L.; ALVES, C. Prefácio. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (Org.). *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e política*. Vitória: UFES, 2011. p. 9-18.
- LOSEKANN, C. A esfera pública habermasiana, seus principais críticos e as possibilidades de uso no contexto brasileiro. *Pensamento Plural*, Pelotas, v. 04, p. 37-57, jan./jun. 2009.

MICELI, S. Intelectuais brasileiros. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)*. Sociologia. São Paulo: Sumaré; ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. v. II, p. 44-62.

MORAES FILHO, E. (Org.). *As ideias fundamentais de Tavares Bastos*⁷. Rio de Janeiro: TopBooks, 2001.

MOREL, M. *As transformações dos espaços públicos*. Imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.

MOTA, L. D. *Introdução ao Brasil*. Um banquete nos trópicos. São Paulo: Senac, 2002. v. 1.

MOTA, L. D. *Introdução ao Brasil*. Um banquete nos trópicos. São Paulo: Senac, 2004. v. 2.

NEVES, L. F. B. História intelectual e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 343-376, 2006.

NOVAES, A. Intelectuais em tempos de incerteza. In: NOVAES, A. (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 7-18.

OLIVEN, R. G. Cultura brasileira e identidade nacional (O Eterno Retorno). In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira, 1970-2002*. São Paulo: Sumaré, 2002. p. 45-52.

PERLATTO, F. Habermas, a esfera pública e o Brasil. *Revista Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 78-94, 2012.

PINHEIRO, A. C. F. As novas abordagens no campo da história da educação brasileira. In: XAVIE, R. L.; TAMBARA, E.; PINHEIRO, A. (Org.). *História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. Vitória: EDUFS, 2011. p. 18-35.

PRADO, M. E. Alberto Torres e a responsabilidade do Estado na construção da Nação. In: PRADO, M. E. (Org.). *Intelectuais e ação política*. Rio de Janeiro: Revan, 2011. p. 187-210.

REGO, W. D. L. Tavares Bastos: um liberalismo descompassado. *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, p. 74-86, 1993.

REIS, J. C. *História da 'consciência histórica' ocidental contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS, J. C. *Teoria e História*. Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ROSSI, P. *O passado, a memória, o esquecimento*. Seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Unesp, 2010.

SANTOS, W. G. *Ordem burguesa e liberalismo político*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

SILVA, A. M. J. F. *Tavares Bastos. Biografia do liberalismo brasileiro*. 2005. Tese (Doutorado em Ciência Política)-Programa de Pós-graduação em Ciência Política, IUPERJ, Rio de Janeiro, 2005.

SIRINELLI, J.-F. As elites culturais. In: RIOUX, J.-P.; SIRINELLI, J.-F. (Org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampas, 1998.

SIRINELLI, J.-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.

SOUZA, J. *Modernização seletiva*. Uma interpretação do dilema brasileiro. Brasília: UNB, 2000.

SOUZA, J. E. Uma compreensão a partir do referente norte-americano do Programa de instrução pública de Aureliano Candido Tavares Bastos (1861-1873). 2006. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, J. E. A instrução pública brasileira nos panfletos de Tavares Bastos (1861-1873). *Revista HISTEDBRr*, On-line, Campinas, n. 37, p. 220-237, mar. 2010.

SOUZA, J. E. *O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873)*. Concepções a partir do modelo norte-americano. Sergipe: UFS, 2012.

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

VEIGA, C. G. História política e história da educação. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-47.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIEIRA, C. E. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, n. 1, p. 63-86, 2008.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilloto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional brasileiro. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (Org.). *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e política*. Vitória: UFES, 2011. p. 25-54.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 33. p. 7-47, jun. 2001.

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

Endereço para correspondência:

Jean Carlo de Carvalho Costa
Universidade Federal da Paraíba
Rua Ambrosina Soares dos Santos, 246
Bairro Bessa
João Pessoa - PB
E-mail: jeancosta@yahoo.com.br

Submetido em: 22/01/2014

Aprovado em: 06/10/2014

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.