

JOSEFA ELIANA SOUZA

**UMA COMPREENSÃO A PARTIR DE REFERENTE NORTE-AMERICANO DO
“PROGRAMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA” DE
AURELIANO CANDIDO TAVARES BASTOS
(1861-1873)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC/SP

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSEFA ELIANA SOUZA

**UMA COMPREENSÃO A PARTIR DE REFERENTE NORTE-AMERICANO DO
“PROGRAMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA” DE
AURELIANO CANDIDO TAVARES BASTOS
(1861-1873)**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: História, Política, Sociedade, área de concentração: História da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Mirian Jorge Warde.

PUC/SP

2006

Banca examinadora

Resumo

Neste estudo a finalidade é compreender o modo como Tavares Bastos tratou a instrução pública brasileira, na década de 60 e início de 70 do século XIX, no que denominou de “programa de instrução pública brasileira”. Buscou-se também responder a seguinte questão: se e de que forma o autor procurou incorporar modelos ou referentes norte-americanos ao “programa de instrução pública” do Brasil? Na realização dessa tarefa foram examinados os panfletos que o autor/parlamentar publicou entre os anos de 1861 a 1873. A análise dessa produção permite identificar elementos que constituem o “programa de instrução pública” almejado por Tavares Bastos e afirmar que elementos de modelos norte-americanos foram mobilizados, sobretudo o implementado por Horace Mann e os apresentados por Aléxis Tocqueville, como um amálgama adequado para conduzir o povo brasileiro ao caminho do progresso e da civilização. Ao pinçar elementos que constituem esses modelos, Tavares Bastos produziu os argumentos para defender a escola gratuita e universal, o ensino obrigatório, escola mista, programa de ensino voltado, sobretudo, para o conhecimento baseado em princípios práticos e que possibilitassem ao aluno um tipo de formação mais adequada às necessidades do trabalhador da indústria, do comércio e da agricultura da época. Por isso, as províncias deveriam ser dotadas de escolas, cuja missão deveria ser preparar o aluno para exercer as tarefas que a sociedade exigia e preparar o caminho para a democracia.

Palavras-chave: Tavares Bastos, instrução pública brasileira, modelo educacional norte-americano, Horace Mann, Aléxis de Tocqueville.

Abstract

The objective of this study is to understand the way Tavares Bastos dealt with Brazilian public education in the 60's and in the beginning of the 70's, in the XIX century, as for what he named "the Brazilian public education program". It also tried to answer the following question: if and how did the author try to incorporate North-American models into the "program of public education" in Brazil? In order to perform such task, pamphlets the author/politician published between the years of 1861 and 1873 were examined. The analysis of such work allows identifying elements that are part of the "program of public education" aimed at by Tavares Bastos, and it emphasizes that elements of the North-American models were used, mainly the one implemented by Horace Mann, and the ones presented by Alexis Tocqueville, as an appropriate amalgam to direct the Brazilian people towards the path of progress and civilization. By picking elements that constitute those models, Tavares Bastos built arguments in order to defend the idea of a free and universal school, mandatory education, co-education schools, and a teaching program dedicated mainly to knowledge based on practical principles that would provide the students with a kind of training that would be more adequate to the needs of workers from the fields of industry, commerce, and agriculture of that time. Therefore, the provinces should be equipped with schools whose mission would be preparing students to perform the tasks society demanded and to prepare them for democracy.

Keywords: Tavares Bastos, Brazilian public education, North-American educational model, Horace Mann, Alexis de Tocqueville.

AGRADECIMENTOS

Finda esta tarefa, cabe-me a incumbência de agradecer. Mas, devo a realização desta pesquisa a muitas pessoas, as quais, por mais que agradeça não conseguirei expressar com palavras a grandeza dos gestos e ações. Portanto, delas, sentir-me-ei sempre devedora. Nesse sentido, agradeço:

À Prof^a Dra. Mirian Jorge Warde, a quem devo triplo agradecimento. Primeiro, porque, por meio de suas aulas, obtive as primeiras informações acerca de Tavares Bastos e do interesse dele pelo modelo educacional norte-americano. Depois, pelo incentivo para o estudo deste tema, em que pese as minhas limitações intelectuais. E terceiro, pela orientação na realização desta pesquisa. Meu afeto e admiração.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, exemplos de seriedade, competência e carinho no trato com o aluno.

Aos Professores do exame de qualificação: Maria Lúcia Spedo Hilsdorf e Bruno Bontempi Jr., pelas sugestões e, sobretudo, pelas críticas. Estas me instigaram e contribuíram na busca de respostas.

A todos os colegas do doutorado, representados nas pessoas de Yolanda Dantas, Omar Scheneider, Itamar Freitas, Geyza Spitz Alcoforado, Valéria Antonia Medeiros e Cláudia Panizzolo, pelas gentilezas e carinho.

Aos meus queridos amigos: Tarcísio Grunennvaldt e Ana Carrilho Grunennvaldt, Alex Sandro Corrêa, Núbia Ferreira, Renata Duarte Simões, Patrícia Bioto, Francisco de Alencar, e Sandra Elaine Aires de Abreu, que, durante a convivência em São Paulo, aprendi a amá-los, tornando-os muito importante nesta caminhada.

A Ivanete Batista dos Santos, por sua atenção e disposição para discutir questões pertinentes ao encaminhamento e produção deste trabalho. Incansável nos debates e generosa para sugerir, dividiu comigo variados momentos de temor, dúvida e preocupações, sem perder o “tom” brincalhão, sua marca registrada. Você foi muito, mas muito importante nesta caminhada. A você o meu afeto.

A Suenilde da Costa Santos, muito mais que uma revisora rigorosa do meu texto e incentivadora desta tarefa, revelou-se grande amiga com a qual compartilhei dificuldades e

alegrias. Foi muito bom conhecê-la e poder contar com seu afeto. Tenho por você muito carinho.

À Tereza Cristina Cerqueira da Graça, amiga, que me fazia rir e deixava feliz todas vezes que prometia: “ vou aí (em São Paulo) lhe visitar”.

À Eva Maria Siqueira Alves, pela atenção, mas, principalmente, pela acolhida e apoio nos meus primeiros dias em São Paulo.

À minha filha, Natália, que, em meio ao seu autismo, não entendeu e sofreu com a minha distância e ausência e, talvez por isso repetisse, com muita constância, o nome com o qual me identifica: “mamã” .

À Jeane, “filha” que a vida me presenteou Às vezes irmã e outras vezes “mãe”, mas sempre amiga. Atenta a tudo que acontecia, muitas vezes me surpreendia com seus telefonemas e assim me dava “bronca”, incentivava, consolava e me mantinha atualizada acerca das ações e “traquinagens” de Natália. Jeane, sei que você é uma torcedora incontestada da plena realização de todos os meus sonhos. Tenho clareza da sua importância na realização deste.

À minha família, especialmente ao meu irmão Luis Antonio, que além de incentivar e torcer por mim, também resolveu com dedicação e muita competência as pendências administrativas da minha casa.

A Jorge Passos e William Barcellos, pela hospitalidade e carinho que sempre me trataram.

A José Costa Almeida, pela atenção e carinho que o tempo e a distância não conseguem apagar.

À Antonio Alves de Lima, pelo afeto e incentivo quase que diário.

A Margarida Maria Andrade de Oliveira, pelas preocupações com meu “isolamento”.

A Maria Amália Façanha Berger e Richard Berger pela tradução.

A Amaury Vasconcelos, Roberto Santos e Edbráulio Vieira, que me auxiliaram e me livraram dos problemas que o computador apresentava.

À Secretária de Educação do Estado de Sergipe e à Secretaria de Educação do Município de Aracaju, pela liberação para a realização deste curso.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa.

Dedico este trabalho a

Jonathas Olegário de Melo (avô)

(In memorian)

Quando os vizinhos do lugarejo onde morava o criticaram
por ter mandado as filhas para a escola dizendo que elas fariam bilhetes para o namorado, o
meu avô respondeu: “melhor que elas escrevam”.

Azer dos Santos (tio)

(In memorian)

Exemplo de carinho e grandeza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
DEFINIÇÃO DO TEMA E DA PROBLEMÁTICA	2
CORPUS DOCUMENTAL.....	19
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	22
CAPÍTULO 1 – AURELIANO CÂNDIDO TAVARES BASTOS E OS MALES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS DE 1860	24
1.1.OS MALES DA EDUCAÇÃO	24
1.2.OS ESTADOS UNIDOS COMO UM MODELO PARA O PROGRESSO E CIVILIZAÇÃO.....	33
1.3.AS RAÍZES DO INTERESSE DE TAVARES BASTOS PELOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	37
1.4.A QUEM SE DESTINAVAM OS PANFLETOS PUBLICADOS POR TAVARES BASTOS.....	43
CAPÍTULO 2 – HORACE MANN E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE MASSACHUSETTS: ELEMENTOS DE UM MODELO PRESENTES NO PROGRAMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA ALMEJADO POR TAVARES BASTOS PARA O CASO BRASILEIRO?	53
2.1.A CONTRIBUIÇÃO DE HORACE MANN PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO EM MASSACHUSETTS.....	56
2.2.ASPECTOS CURRICULARES DA PROPOSTA DE HORACE MANN	62
2.2.1.O ENSINO DA LEITURA.....	62
2.2.2.PREPARAÇÃO TÉCNICA	66
2.2.3.O PAPEL DA RELIGIÃO NA COMMON SCHOOL.....	71
2.2.4.A INSERÇÃO DA FRENOLOGIA NA COMMON SCHOOL	74
2.3..O PAPEL DO PROFESSOR NA REFORMA DE HORACE MANN.....	76

2.4.O FUNDO PARA MANUTENÇÃO DA <i>COMMON SCHOOL</i>	80
CAPÍTULO 3 - UMA PROPOSTA DO MODELO TAVARES BASTOS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	89
3.1. ENSINO PÚBLICO GRATUITO E ESCOLA PARA TODOS	90
3.2. A CENTRALIZAÇÃO: ENTRAVE PARA A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL	94
3.3. A LIBERDADE DE ENSINO	96
3.4.O “PROGRAMA DE ENSINO PÚBLICO”	99
3.5. ENSINO RELIGIOSO.....	104
3.6. EDUCAÇÃO DOS NEGROS	113
3.7. FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	116
3.8. “TAXA ESCOLAR”	121
CAPÍTULO 4 - A CONTRIBUIÇÃO DE ALEXIS TOCQUEVILLE POR MEIO DA OBRA A DEMOCRACIA NA AMÉRICA PARA A ELABORAÇÃO DAS ARGUMENTAÇÕES DE TAVARES BASTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E POLÍTICO - INSTITUCIONAL	137
4.1.A ESCOLA COMO UM AMBIENTE PARA A FORMAÇÃO DA UNIDADE E IDENTIDADE NACIONAL	140
4.2. A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO DO IMIGRANTE NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
BIBLIOGRAFIA	173

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1.1 - PRINCIPAIS TEMAS DOS *REPORTS* ELABORADOS POR HORACE MANN

Introdução

Neste estudo, são examinados os escritos de Aureliano Cândido Tavares Bastos¹ com a finalidade de compreender o modo como esse autor/parlamentar tratou a instrução pública brasileira na década de 60 e início de 70 do século XIX, e o uso que fez de referentes norte-americanos para estruturar suas argumentações.

A opção por esse tema se justifica por pelo menos dois motivos. O primeiro, por ser a instrução pública do século XIX ainda pouco focalizada como tema de investigação acadêmica e, no caso particular deste trabalho, tratar-se da produção não de um professor ou gestor educacional, mas de um autor que mobiliza ferramentas próprias de um parlamentar para propor uma nova organização escolar para a época.

O segundo motivo diz respeito ao fato de Tavares Bastos tomar como referente, modelos² norte-americanos, conforme já foi identificado em estudos que se debruçaram sobre os escritos desse autor/parlamentar., mas que ainda não foram examinados de forma a contemplar o papel que, ao que tudo indica, tiveram no programa de instrução pública pensado por esse parlamentar para a estruturação da educação brasileira da época.

Cabe destacar que os escritos produzidos por Tavares Bastos têm sido tomados, desde a década de 70 do século XX, como fonte para estudos que investigam temas

¹ Aureliano Cândido Tavares Bastos nasceu a 20 de abril de 1839, na cidade de Alagoas, (na época capital da Província de Alagoas), hoje Marechal Deodoro. Morreu em 3 de dezembro de 1875, em Nice, no sul da França. Era filho do Bacharel José Tavares Bastos e de Rosa Cândida de Araújo. Tavares Bastos fez os primeiros estudos com o pai entre 1846 a 1850. Concluiu o curso preparatório em Olinda em 1854. Matriculou-se na Academia de Direito (no ano em que esta se transfere para Recife), mediante licença especial. Segundo Santos (2005, p.66-95), o motivo para a licença especial devia-se ao fato de que, para matricular-se nas Academias do Império, a legislação regia que tivesse idade mínima de 16 anos. Cabe lembrar que à época Tavares Bastos só tinha 15 anos. Em 1855, transferiu-se para São Paulo, acompanhando o pai, onde deu continuidade ao curso na Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1858, tornou-se Bacharel e em 1859 recebeu o grau de Doutor em Direito, com exposição e debate dos seguintes temas: “Sobre quem recaem os impostos lançados sobre os gêneros produzidos no país? Sobre o consumidor? O que sucede quanto aos gêneros importados e exportados?”. Ingressou na vida parlamentar como deputado pela Província de Alagoas e exerceu três legislaturas seguidas. Com a dissolução da câmara em 16 de julho de 1868, deixou a carreira parlamentar sem, contudo, afastar-se dos vínculos que o mantiveram ligado aos problemas políticos, econômicos e sociais do país. Publicou vários panfletos, pelos quais expunha reflexões acerca do país, de 1861 até o ano de 1873.

² O uso da expressão “modelo” contém o sentido da prescrição que pode orientar a realização da prática. (Cf. Warde, 2003).

associados a aspectos políticos, econômicos e sociais da década de 60 e início de 70 do século XIX. Livre cambismo, defesa da abertura do Rio Amazonas e navegação de cabotagem, descentralização, incentivo à vinda de emigrantes estrangeiros para o Brasil e as reformas educacional, financeira, eleitoral e da magistratura, são alguns dos temas examinados a partir da produção desse parlamentar. Observa-se, nos estudos que tratam desses temas, que alguns autores destacam o fato de Tavares Bastos efetuar freqüentes referências ao modelo norte-americano ao tratar da reorganização do estado ou da reorganização escolar. No entanto, não efetuam um exame mais detalhado ou buscam meios para melhor compreensão desse fato.

Por isso, diferentemente dos demais estudos, neste, examina-se o destaque dado por Tavares Bastos para propor a reorganização escolar brasileira, na segunda metade do século XIX, recorrendo principalmente a modelos norte-americanos. Deve-se ressaltar que, desde o exame preliminar da produção desse autor, é possível constatar a não elaboração por ele de um texto com foco de análise e reflexão apenas sobre a educação/instrução. E, ao que tudo indica, esse é um aspecto da singularidade da produção de Tavares que será examinada como parte de um conjunto de escritos produzido entre 1861 e 1873.

Definição do tema e da problemática

Do levantamento bibliográfico efetuado, constatou-se que a produção dos panfletos³ de Tavares Bastos foi utilizada em estudos que tratam de temas sobre a economia, política e opção partidária, tais como: Rêgo (1989), Ferreira (1999), Pereira (2000) e Abreu (2004), além de estudos que tratam mais diretamente de aspectos educacionais, como é o caso de Haidar (1972), Barbanti (1977), Hilsdorf (1986) e Foleiss (1991).

Inicialmente, foram examinados os estudos produzidos por Rêgo (1989), Ferreira (1999), Pereira (2000) e Abreu (2004), com o objetivo de identificar se, ao tratarem de

³ Neste estudo, será utilizada a denominação “Panfleto” para os escritos produzidos por Tavares Bastos, porque o próprio autor utilizou-a para referir-se aos textos *Os males do presente e as esperanças do futuro*, publicado em 1861, como consta no trecho a seguir: “A forma, com que saem a lume estas páginas, não exclui a imparcialidade da narrativa, a verdade da censura, nem a probabilidade das predições. O gênio inflexível da história iluminará o panfleto” (Tavares Bastos, 1976 [1861], p. 28).

outros temas, esses autores destacaram o papel da instrução para Tavares Bastos e o uso feito por ele do referente norte-americano.

Tavares Bastos aparece no texto de Rêgo (1989), intitulado *Um liberalismo tardio* (Tavares Bastos, *Reforma e Federação*), como um autor que defendeu o liberalismo federalista “num tempo e num mundo pós-liberal” (Rêgo, 1989, p. 231). Na construção das argumentações, a autora utiliza como fonte grande parte dos panfletos lançados por Tavares Bastos na década de 60⁴. Da leitura realizada pela autora acerca dos escritos do parlamentar, percebe-se que, além dos aspectos do federalismo, outras questões emergem, como: escravidão, imigração, reformas necessárias ao estímulo da imigração, liberdade de cabotagem, abertura do Rio Amazonas, questão financeira, sistema representativo, reforma eleitoral e agrária.

A forma como Rêgo (1989) organiza as informações permite perceber que ela busca efetivar a conexão entre os temas destacados pelo publicista, acompanhando o desenvolvimento da prosa do personagem, assim como a “sua inserção no debate político do tempo” (Rêgo, 1989, p. 3). Ela dá relevo, sobretudo, aos temas do âmbito econômico e político, destacando que a escrita de Tavares Bastos se apresenta, em cada um dos panfletos consultados por ela, cada vez mais dedicada às questões do seu tempo.

O Tavares Bastos analisado por Rêgo (1989) deveria contribuir, segundo a autora, para explicitar um pouco mais “as contradições de um liberal com suas próprias idéias, com sua prática no confronto com a situação histórica brasileira” (Rêgo, 1989, p.2). Mas, segundo a autora, apesar de defender a inserção do Brasil na “órbita da civilização”, Tavares Bastos não percebe que o exemplo norte-americano de federalismo era excessivamente idealizado por ele e, por isso, carecia afinar-se com a tendência do tempo: “de fortalecimento do Estado e do poder executivo” (Rêgo, 1989, p.230).

Por outro lado, a autora critica as concepções defendidas por Tavares Bastos acerca do livre cambismo, por acreditar que ele possuía uma percepção reduzida em relação, principalmente, ao aumento cada vez maior da capacidade reguladora do Estado no mercado, pois

⁴ Os textos consultados pela autora foram os seguintes: *Os males do presente e as esperanças do futuro* (1861), *Cartas do Solitário* (1862), *O Vale do Amazonas* (1866) e *A Província* (1870).

acreditara convictamente que o livre-cambismo era a única modalidade de política econômica aceitável para promover o “progresso” dos países, talvez não tivesse tido tempo de perceber que os Estados Unidos, seu modelo predileto, já se propusera a seguir o caminho do protecionismo para progredir (Rêgo, 1989, p.231).

Observa-se, nesse fragmento e em outros momentos do texto, que a autora cita os Estados Unidos e identifica ser esse o “modelo predileto” (Rêgo, 1989, p. 231) adotado por Tavares Bastos, mesmo não explicitando o que entendia por modelo e o que Tavares Bastos buscava ao tomá-lo como referente.

Já em relação à educação, a autora parece ter compreendido ser esse um tema que merece destaque no conjunto das reformas pensadas pelo parlamentar. No entanto, não recorre ao modelo norte-americano para estabelecer relações com a forma como Tavares Bastos propôs a reforma da educação no caso brasileiro. Ou seja, Rêgo (1989) identifica o modelo norte-americano nas questões de âmbito econômico e político-institucional, sem atentar para a contribuição desse modelo para a reforma da instrução pública brasileira, passível de ser identificada nos panfletos produzidos por Tavares Bastos desde 1861 a 1873.

Já o Tavares Bastos apresentado por Ferreira (1999), em *Centralização e descentralização no império – o debate entre Tavares Bastos e visconde de Uruguai*, é estruturado a partir do estudo que procede, sobretudo, de *Os males do presente e as esperanças do futuro*, das *Cartas do Solitário* e de *A Província*. A autora parte da hipótese de que os debates realizados, tanto por Tavares Bastos, quanto pelo visconde de Uruguai – Paulino José Soares de Souza, sobre centralização e descentralização, tinham um alcance mais amplo e

apresentavam objetivos e estratégias diferentes de organização do Estado frente os desafios concretos com os quais se defrontava a elite política do Império – questões como a manutenção da unidade territorial, a acomodação da enorme diversidade regional, a escravidão e a perspectiva de seu fim, as relações com as nações estrangeiras, o desenvolvimento nacional (Ferreira, 1999, p. 20).

Com esse movimento, a autora percebe, ao comparar os textos das *Cartas do Solitário* com os de *A Província*, ser “possível notar uma evolução no tratamento dado por ele à questão da centralização e da descentralização” (Ferreira, 1999, p. 72), pois, segundo ela, Tavares Bastos demonstra maior interesse pelo mote da modernização econômica da sociedade em *Cartas do Solitário*, tratando de temas como: “questão do ensino, tráfico de escravos e imigração, liberdade de comércio, liberdade de cabotagem, abertura do Amazonas, comunicação direta com os Estados Unidos” (Ferreira, 1999, p. 75).

Desse modo, Ferreira (1999) entende que as reformas econômicas predominam sobre a reforma de cunho político-institucional nos escritos publicados em 1862, ao passo que, no panfleto lançado a público oito anos depois, Tavares Bastos continua defendendo a necessidade de modernizar o país, mas com o foco direcionado, segundo Ferreira (1999), com maior incidência para as questões do âmbito político-institucional.

Ou seja, na visão da autora, *A Província* teria sido eleita, pelo autor do texto, como o escrito de maior relevância, em que trata, com mais clareza, da reforma com base no federalismo monárquico. Ela constata que na agenda liberal do autor alagoano foram mantidos temas como: expansão da instrução pública, emancipação gradual do trabalho escravo, política de imigração, desenvolvimento material do país, sendo esses temas discutidos no âmbito dos “interesses provinciais” (Ferreira, 1999, p. 75). Do estudo do texto, ela percebeu que, desde a elaboração de *Os males do presente e as esperanças do futuro*, Tavares Bastos havia avaliado as causas dos males brasileiros e construído “uma crítica ácida” à sociedade e à política portuguesa do século XVI.

Tavares Bastos defendia, segundo ela, que o modelo de ordenamento político, mais adequado para extinguir os males do Brasil, passava por “boas leis” e pelo “bom governo”. As “boas leis” seriam como um pano de fundo sobre o qual “ele elabora seu amplo programa de reformas econômicas, sociais, político-institucionais – desde a liberdade de cabotagem até a instituição do federalismo monárquico” (Ferreira, 1999, p. 84). Este aparato seria complementado pelo “bom governo”, afirmando a autora que a maior contribuição deste, para Tavares Bastos, seria

criar o bom ordenamento político-institucional, baseado na instituição do federalismo monárquico, dando com isto à sociedade as condições de se autogovernar e, através do autogoverno, civilizar-se. Mas enquanto não atingimos a civilização, a mão forte do “bom governo” ainda preserva um outro papel fundamental: o de contribuir diretamente para a superação do atraso, intervindo em áreas como instrução pública, emancipação do trabalho escravo, política de imigração – principalmente nas regiões mais necessitadas do país (Ferreira, 1999, p. 84).

Por outro lado, a autora traz dados e informações que apontam para o conhecimento do que Tavares Bastos tinha a respeito do Brasil e de seus problemas, e destaca que ele havia pertencido a uma geração de defensores das idéias liberais, marcada por uma “visão aguda da diversidade social brasileira” (Ferreira, 1999, p. 125). As diferenças, no âmbito social, eram vistas tanto no país quanto, mais amiúde, em cada uma das regiões.

Com a análise empreendida, ela sustenta que o autor alagoano desenvolveu, ao longo dos seus escritos, uma retórica que expressa muito bem a dimensão do conhecimento que tinha acerca das peculiaridades de algumas províncias ou na descrição das regiões. E, nesse sentido, exemplifica que a análise realizada por Tavares Bastos, nos textos em defesa da abertura do Amazonas à navegação estrangeira, desdobra-se “para demonstrar o potencial da região como fonte de progresso do país” (Ferreira, 1999, p. 127).

Para essa autora, o conhecimento da diversidade regional servia para que Tavares Bastos sustentasse a argumentação em favor de maior autonomia provincial. Esta propiciaria, segundo a interpretação que ela dá ao pensamento de Tavares Bastos, maior reciprocidade entre a esfera institucional e a base social do país, respeitando as peculiaridades e necessidades de cada uma delas. “Esse era o ponto de onde se deveria partir para superar o atraso e melhorar o nosso nível de ‘civilização’” (Ferreira, 1999, p 127).

A autora afirma que, desde a publicação do primeiro panfleto, já havia um programa de reformas delineado pelo autor mesmo com foco em dois temas: o “desenvolvimento material e desenvolvimento moral” (Ferreira, 1999, p. 130). Esses temas seriam basilares no processo de superação da herança colonial, do atraso, a fim de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas. Com essa análise, a autora afirma que

O argumento de que o povo brasileiro não estava, tendo em vista o seu estado moral, em condições de se adaptar à descentralização, era invertido por Tavares Bastos. A primeira fonte de opressão e de degeneração moral do povo era o poder arbitrário do governo. O passo inicial à civilização seria, então, libertar o povo desse poder que o impedia de avançar – através, principalmente, da descentralização. O segundo passo seria empreender uma “reforma moral”, a partir de pelo menos três grandes linhas de ação interligadas: instrução pública, emancipação e imigração estrangeira (Ferreira, 1999, p. 131).

Por essa citação, percebe-se que, para a autora, a instrução pública é identificada como um dos elementos que poderia contribuir para a “reforma moral”, pois, no entendimento de Tavares Bastos, esse fato encaminharia o povo brasileiro para o ingresso na civilização.

O exame do estudo de Ferreira (1999) permite afirmar ainda que ela destaca o papel da instrução e dos Estados Unidos nos escritos de Tavares Bastos, sem, no entanto, dedicar atenção especial para uma possível relação entre esses dois temas. Ao perceber o papel significativo que os Estados Unidos da América tinham para Tavares Bastos, a autora opta por caracterizá-lo como “admiração explícita, extremada”, “verdadeira obsessão” ou que “o exemplo dos Estados Unidos é constantemente evocado para apoiar seus argumentos” (Ferreira, 1999, p. 149-151). Todas essas expressões dizem respeito a temas associados, por exemplo, ao livre cambismo, à imigração, à liberdade de cabotagem etc. e não diretamente associados à educação.

Ferreira (1999) não destaca que o “exemplo” norte-americano não serviu apenas para que o parlamentar tratasse das questões vinculadas à centralização *versus* descentralização, e que, na reforma educacional presente nos textos publicados por Tavares Bastos, deve-se prestar atenção a esse modelo para que se possa compreender e identificar as singularidades do caso brasileiro em relação ao americano.

Já Pereira (2000), no estudo denominado *Para além do Pão de Açúcar – Uma interpretação histórica do livre-cambismo em Tavares Bastos*, apresenta o parlamentar como o defensor do livre-cambismo. Essa visão é explicitada pelo autor nas considerações finais, ao afirmar que “no amplo universo de temas presentes na obra de Tavares Bastos, este era o elemento fundamental, o que articulava todos os demais” (Pereira, 2000, p. 193).

Pereira (2000) explica que a “proposta original” do seu estudo era tratar do “projeto” modernizador elaborado por Tavares Bastos. Mas, por conta da amplitude dos temas

“considerados básicos” para esse parlamentar, o autor afirma ter optado por alterar o rumo da pesquisa. Emancipação, organização do Estado, partidos políticos, processo eleitoral, educação, colonização e imigração são alguns dos temas passíveis de serem identificados. Por isso, para Pereira (2000, p. 192), a proposta inicial que não lhe “parecia absurda, haja vista que todos esses temas estão presentes e entrelaçados na obra de Tavares Bastos, característica, aliás, que nos serviu de isca para a escolha deste autor como objeto de pesquisa”, teve que ser abandonada.

O autor passa, então, a examinar o entrelaçamento dos temas discutidos por Tavares Bastos e compreende que o papel do estrangeiro, na defesa da política imigrantista, explicitada pelo parlamentar alagoano, havia extrapolado a idéia da necessidade de mão-de-obra para estimular o progresso do país. Nesse sentido, afirma que

Tavares Bastos agiu não como tático, mas como um autêntico estrategista. Para ele não se tratava simplesmente de atrair europeus como sucedâneos do trabalho escravo, como queriam diretamente os fazendeiros, mas um reforço de população já educada na escola da civilização européia e que, se fosse atraída em grandes levas, poderiam realmente fazer o brasileiro trocar de alma. Com isso, queria promover uma revolução completa no país, inclusive no aspecto cultural (Pereira, 2000, p. 197).

Em que pese Pereira (2000) tenha destacado que o contato entre a população brasileira e o imigrante pudesse trazer bons frutos para o progresso material e moral do país, especialmente este, pelo conteúdo pedagógico, por outro lado, entende que Tavares Bastos “queria promover uma revolução”. Baseado na idéia de modernização acreditou na sua viabilidade por meio de diversas medidas, contudo, para Pereira (2000) a presença do imigrante estrangeiro é fundamental .

E, no que diz respeito a essa revolução, Pereira (2000) parece ter exagerado na interpretação, porque Tavares Bastos considerava que ela já havia ocorrido, ao recomendar: “examinemos se raciocinam bem alguns pessimistas quando afirmam que só uma revolução pode regenerar o Brasil. A nossa revolução social e política já está feita” (Tavares Bastos, 1976a [1861], p. 41).

Cabe observar que Pereira (2000), ao redirecionar o foco de pesquisa e convencer-se de que Tavares Bastos havia elegido a política de imigração como o tema principal de seu

programa de reformas, com uma dimensão “tamanho que todos os temas tratados em sua obra, todas as reformas que propôs, estavam subordinadas a um único fim: transformar o país e suas instituições no sentido mais avançado de modo a torná-lo atraente ao imigrante europeu” (Pereira, 2000, p. 198), passou a destacar a presença do imigrante no interior dos temas reformistas de Tavares Bastos. Segundo a interpretação de Pereira (2000), tanto as reformas de âmbito moral quanto às de cunho material passam a ser subordinadas à política imigrantista, como explicita:

Essa idéia é obsessiva em seus escritos. Se quer reformar a educação, é porque a reforma é necessária para a imigração, pois em sua concepção o europeu não iria para um país sem escola; se propõe a construção de uma rede ferroviária, é porque a imigração depende dela; se luta pelo casamento civil, é porque considerava-o imprescindível para atrair o imigrante protestante; se propõe o imposto territorial, é porque julga que os latifúndios improdutivos repelem o imigrante; se propõe algumas reformas na lei de terras públicas, é porque julga-as necessárias para facilitar o acesso do imigrante às terras públicas; se advoga a liberalização da lei de naturalização, é porque julga-a imprescindível ao interesse do imigrante; se propõe a descentralização política é porque avalia que isto deixará o Estado mais ágil para as tarefas que lhe cabem no esforço de atualização do país, para colocá-lo em pé de igualdade com outras nações concorrentes na atração de imigrantes. Enfim, a leitura de suas obras revela que nenhuma idéia importante discutida ou proposta por ele está desligada do projeto imigrantista. Essa idéia organiza todas as demais (Pereira, 2000, p. 198).

Percebe-se, pelo exposto na citação, que o autor transfere para a política imigrantista a centralidade do conjunto das reformas articuladas por Tavares Bastos e a reforma educacional, a exemplo de outras reformas, aparece como exclusivamente “necessária para a imigração”. Observa-se, com isso, que mesmo Pereira (2000) tendo visto a instrução como entrelaçada a outros temas, não se ateve a examinar como e se, para o parlamentar alagoano, suprir as carências do povo brasileiro por meio de um programa de reforma educacional significava tomar aspectos do modelo norte-americano como amálgama para o caso brasileiro.

Vale ressaltar que Pereira (2000) percebe serem os Estados Unidos da América o lugar que realizara o “sonho de Tavares Bastos” (Pereira, 2000, p. 180) ou o “paradigma”, como esclarece nesta afirmação: “A outra porção da América havia, desde o início, respirado o ar puro vindo da Inglaterra. Neste aspecto, Tavares Bastos não esconde seu entusiasmo pelos ingleses e norte-americanos, tendo os últimos sido eleitos por ele como o paradigma de nação

moderna” (Pereira, 2000, p. 151) . Porém, este autor, contraditoriamente, compreende que, no aspecto educacional, certamente o lugar para onde Tavares Bastos olhava era a Europa. Pois, como já citado anteriormente, para Pereira (2000), o reforço de uma população educada na civilização européia poderia contribuir para alterar a alma do povo brasileiro, o que contribuiria para uma possível revolução cultural.

O estudo de Abreu (2004), intitulado *O Evangelho do comércio universal – o desempenho de Tavares Bastos na Liga Progressista e no Partido Liberal (1862 – 1872)*, também foi examinado, com o intuito de verificar se a autora identifica, de alguma forma, a presença de referentes norte-americanos nos escritos produzidos por Tavares Bastos.

Do referido estudo, emerge um Tavares Bastos parlamentar e panfletário, que ocupou a cena para que a autora pudesse analisar o pertencimento dele ao Partido Liberal. Por isso, destaca a necessidade de rever essa opção partidária e se dispõe a analisar a “curta e intrincada” trajetória política partidária percorrida por Tavares Bastos, demonstrando que esteve com os conservadores “moderados”, foi “progressista” e juntou-se aos liberais na constituição do “novo” Partido Liberal.

As variações do movimento e o comprometimento político de Tavares Bastos ficam mais nítidos se, segundo Abreu (2004), forem considerados como textos “principais” *Os males do presente e as esperanças do futuro* e *A Província*, sem perder de vista o fato de terem sido elaborados em momentos diferenciados. A respeito disso, explicita a autora que, entre a produção de um texto e o outro, há uma distância de nove anos e as mudanças que caracterizam as obras são resultantes da mudança de percurso político efetuado por Tavares Bastos.

Para Abreu (2004), o panfleto lançado em 1861 tinha por finalidade, defender as propostas que atraíssem os liberais para o seu grupo político – conservadores “moderados”, ao passo que, depois que a Liga Progressista⁵ havia sido esfarrapada, o autor, então pensando na possibilidade de uma aliança que agregasse o maior número possível de propostas liberais, construiu *A Província*, dando uma nova interpretação para fatos que já haviam sido expostos nos *Males ...*

⁵ A Liga Progressista (1862-1868) constituiu um acordo entre os políticos conservadores dissidentes, denominados “moderados”, com os liberais, com a finalidade de fazer oposição aos conservadores “puros”. (Cf. Iglesias, 1976).

No intuito de atrair com mais força os liberais “históricos”, através da demarcação explícita da separação dos liberais progressistas em relação aos conservadores, é que Bastos construiu o projeto descentralizador defendido em *A Província*. No prefácio desta obra, dirigindo-se contra um posicionamento que, como vimos em suas anotações pessoais, era próprio dos chefes “liberais” do Centro, Bastos afirmou uma postura de não-conciliação, e a busca do “verdadeiro liberalismo” na gloriosa tradição das nossas lutas políticas“, com a proposição de fim do poder moderador e do conselho de estado, bem como da vitaliciedade do senado, reformas que tornariam a monarquia inofensiva (Abreu, 2004, p. 339).

Percebe-se que Abreu (2004), ao analisar as referidas obras, procura destacar as alterações que Tavares Bastos efetuava para contemplar liberais e conservadores. Mas, no caso da educação, ela parece não fornecer indicativos de que o autor mudou o entendimento dos pontos que considerava essenciais para o caso brasileiro.

Abreu (2004) entende que, no conjunto das reformas propostas por Tavares Bastos, a de cunho educacional estaria diretamente vinculada à “aquisição dos conhecimentos úteis” em contraposição a uma formação que destacasse as belas letras e as belas artes. Assim, a defesa da formação do aluno baseava-se, prioritariamente, numa visão alicerçada em valores e práticas direcionadas à “lucratividade da produção de mercadorias” e ao atendimento nas exigências do projeto de descentralização, pois “não prescindia de um adestramento do comportamento do indivíduo, que precisaria ‘aprender a obedecer’ e a ter um ‘império sobre si mesmo’, suficiente para a realização de trabalhos disciplinados” (Abreu, 2004, p. 72).

Com isso observa-se que, mesmo Abreu (2004) tendo feito análise como essas em relação aos “conhecimentos úteis”, ela relaciona esses aspecto como sendo um elemento que Tavares Bastos pinçou de um modelo norte-americano, e que, ao que parece, entendia ser adequado para a realidade brasileira da época. Contudo, segundo a interpretação da autora, a relação que Tavares Bastos buscava estabelecer com os Estados Unidos, em relação aos projetos econômicos, era “comprometida”. Para exemplificar tal comprometimento, ela destaca um episódio que diz respeito ao estabelecimento de uma linha de navegação direta entre os dois países. Esse fato é apontado pela autora como uma tentativa de “favorecimento” à companhia de navegação norte-americana.

A tentativa de favorecimento da companhia de navegação norte-americana pode ser vista em outras medidas, tais como a prevista em projeto de Bastos sobre a cabotagem, discutido em 1866, autorizando navios estrangeiros a levar mercadorias a portos não habilitados – isto é, em que não se pagavam direitos alfandegários – desde que transportassem imigrantes. Essa medida, que possibilitaria à companhia estrangeira gozar de isenção de impostos, associada à subvenção paga para a realização da navegação entre os Estados Unidos e o Brasil, tornaria (...) a imigração norte-americana um negócio bastante lucrativo (Abreu, 2004, p. 268 – 269).

Essa forma de análise empreendida por Abreu (2004) e por autores como Rêgo (1989), Ferreira (1999) e Pereira (2000), em relação ao comprometimento de Tavares Bastos com os Estados Unidos, leva em consideração apenas os lucros que seriam obtidos pelas companhias norte-americanas. Com isso, perde-se de vista um fato que parece está no bojo das propostas desse parlamentar em relação à cultura, pois, para ele, a chegada de imigrantes contribuiria para melhorar ou aprimorar a formação cultural do povo brasileiro (Cf. Tavares Bastos, 1976b [1867]). E sendo os Estados Unidos da América o lugar que representava o modelo de civilização sonhado pelo autor alagoano, era o imigrante norte-americano um elemento fundamental para alterar a formação cultural do brasileiro e o ingresso na civilização. E esse é um aspecto que parece ter passado despercebido pelos autores examinados neste estudo, que destacam apenas aspectos do “americanismo desvairado”⁶ de Tavares Bastos.

Ao que tudo indica, Tavares Bastos, além de ver nos Estados Unidos um modelo a ser seguido, buscava, de formas variadas, facilitar o ingresso do imigrante norte-americano, para, com isso, executar o seu projeto de “reforma moral e material”.

Além disso, após o exame dos estudos de Rêgo (1989), Ferreira (1999), Pereira (2000) e Abreu (2004), percebe-se que deles emergem não um, mas vários Tavares Bastos. Para contemplar um leque de reformas propostas por esse parlamentar, cada autor apresenta

⁶ No Diário do Imperador Pedro II, escrito em 02 de abril em 1862, consta o seguinte: “Veio o Paranhos. Lembrei-lhe a tarifa especial para o Rio Grande do Sul de que ele se ocupa. Falei das afrontas que se tem feito ao Brasil e necessidade duma política própria para evitar maiores embarços futuros. Falamos da abertura do Amazonas que não pode ser adiada por muito tempo, convindo tratar de colonizar convenientemente as margens do rio como há tantos anos recomendo eu. A respeito do comércio da cabotagem feito por estrangeiros diverge Paranhos inteiramente das idéias do Solitário por sólidas razões com que eu concordo. Ele pensa que os artigos do Solitário são pagos ao Mercantil por interesses dos Estados Unidos” (Anuário do Museu Imperial, 1956, p. 74).

aquele que mais favorece o tema de seu estudo, contribuindo, com isso, para a formação da imagem de paladino de um determinado tema, que pode ser do federalismo, do livre-cambismo, da vinda do imigrante estrangeiro para o Brasil ou como o político que criou de si a imagem de membro do Partido Liberal, omitindo a participação em outros partidos.

Deve-se chamar atenção para o fato de que não é objetivo, neste estudo, criar mais uma imagem de Tavares Bastos que, apesar de já ter sido estudado e discutido, ainda oferece possibilidades de novos investimentos de pesquisa. Por isso, nesta pesquisa, presta-se atenção para a forma como Tavares Bastos tratou a educação e como fez uso do modelo educacional norte-americano, em que pesem os destaques já efetuados pelos pesquisadores anteriormente examinados. Esmiuçar os motivos que levaram o autor/parlamentar efetuar referências, por exemplo, à reforma empreendida por Horace Mann, em Massachusetts, e que poderia, de alguma forma, servir como norteador da prática escolar brasileira para fazer surgir um homem mais moderno e mais adequado às exigências da época.

Mas, antes de iniciar essa empreitada, foram examinados também estudos, desenvolvidos no âmbito da História da Educação, nos quais foi possível identificar referências explícitas a Tavares Bastos. Foram examinados os trabalhos de Haidar (1972), Barbanti (1977), Hilsdorf (1986) e Foleiss (1991).

Uma análise desses estudos permite afirmar que a fonte privilegiada utilizada pelas autoras é o panfleto *A Província*. Os demais escritos lançados por Tavares Bastos, no período que vai de 1861 a 1870, são examinados de forma minimizada. O referido texto é uma obra dedicada ao estudo da autonomia provincial e observa-se, por exemplo, que há uma certa constância no uso do trecho em que Tavares Bastos (1975) [1870] defende o auxílio material do governo central para a manutenção, sobretudo, das escolas normais nas províncias:

(...) estamos de tal sorte convencidos de que não há salvação para o Brasil fora da instrução derramada na maior escala e com maior vigor, que para certos fins aceitaríamos também o concurso do próprio governo geral, ao menos em favor das menores províncias e durante o período dos primeiros ensaios (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 158).

Verifica-se, por exemplo, que Haidar (1972) e Hilsdorf (1986) recorreram a essa afirmação para tratar da questão da participação ou não do governo central para a manutenção das escolas nas províncias.

No caso do trabalho de Haidar (1972), intitulado *O ensino secundário no Império brasileiro*, Tavares Bastos foi destacado, sobretudo, como o “paladino da centralização” e, embora, a autora, tenha consultado outros panfletos lançados pelo parlamentar, a exemplo de *Os males do presente e as esperanças do futuro* e *As Cartas do Solitário*, a autora salienta que dialoga muito mais com o defensor da descentralização administrativa das províncias que com o reformista da instrução pública brasileira. Ou seja, Haidar (1972) recorre ao autor de *A Província* quando realça o caráter de estudioso da questão político-jurídica, e afirma:

Até mesmo aqueles que, em nome de princípios liberais (...), postulavam a exclusão do poder público da tarefa educativa, reconheciam não ser ainda chegada a hora de prescindir de tal auxílio. (...) torno a repetir – advertia, entretanto, o autor de *A Província* – embora preferindo, no caso da participação dos poderes públicos, “a iniciativa do governo local à ação coletiva, a variedade à centralização”, confessava o grande paladino da autonomia provincial: “Estamos de tal sorte convencidos de não há salvação ...” (Haidar, 1972, p.34).

Ao que parece, mesmo essas autoras, tendo como foco principal de interesse a educação, quando examinam a contribuição de Tavares Bastos, acabam por privilegiar aspectos externos ao ambiente escolar. A imagem, difundida por uma parcela⁷ de estudos da historiografia nacional, que se encarregou de cristalizar a postura de Tavares Bastos como defensor da descentralização, está presente também nos escritos de Barbanti (1977), quando afirma que “o liberal Tavares Bastos” foi um “admirador” da autonomia político-administrativa norte-americana:

Tavares Bastos admirava, sobretudo a organização político-administrativo norte-americana, que tinha seus traços principais na “descentralização completa” e na “intervenção constante da soberania popular”. Nesse sentido propôs em *A Província*, como tarefa dos políticos liberais, lutar pelo retorno às instituições brasileiras de 1831-1834, inspiradas no modelo americano (Barbanti, 1977, p. 96).

⁷ Sobre esse tema, consultar: Nabuco (1997), Cardoso (1933), Iglesias (1976), Faoro (1977), Carvalho (2003).

Haidar (1972) também chamou atenção para os “espíritos liberais” que passaram a se envolver com as idéias não somente ordenadoras no que tange ao caráter político-institucional do Estado, mas que diziam respeito a outros aspectos.

O sistema de ensino das *common schools* americanas, (...) vinha, há já algum tempo, exercendo irresistível fascínio sobre os brasileiros preocupados com questões de educação. Atraente por seus aspectos pedagógicos, o sistema americano seduzia igualmente aos espíritos liberais pelos princípios democráticos que o informavam (Haidar, 1972, p.124).

O interesse de Tavares Bastos pelo modelo de educação norte-americana foi também registrado por Barbanti (1977), no estudo denominado *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de caso*. Nele, a autora apresenta um Tavares Bastos bastante interessado pela imigração e pela aproximação do Brasil com a cultura norte-americana. Nesse sentido, destaca que, na expressão do próprio autor, “os americanos seriam o ‘sangue novo de que carecia o Brasil’” (Tavares Bastos, *apud* Barbanti, 1977, p. 95) e o parlamentar alagoano foi, segundo a autora, “talvez o liberal que advogou com maior empenho, nessa época, a necessidade de uma aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos” (Barbanti, 1977, p. 95-96).

Ainda que esta autora tenha destacado a opção de Tavares Bastos pelo modelo educacional norte-americano como referente para a instrução pública brasileira, parece pensar que tal escolha era mais movida pela “admiração sobretudo da organização político-administrativa norte-americana” e pela “predisposição em favor dos Estados Unidos” que por razões alicerçadas em elementos que evidenciem a análise concreta em que se situa o objeto;

As experiências americanas eram sempre lembradas quando se tratava de questões envolvendo federação, república, economia, colonização e educação. (...) Tavares Bastos admirava sobretudo a organização político-administrativa norte-americana, que tinha seus traços principais na “descentralização completa” e na “intervenção constante da soberania popular”. (...) Essa predisposição de Tavares Bastos em favor dos Estados Unidos resultaria em que ele se mostrasse um dos incentivadores da imigração norte-americana para o Brasil (Barbanti, 1977, p. 96).

Constata-se que Tavares Bastos comparece, tanto no texto de Barbanti (1977) quanto no de Hilsdorf (1986), na condição de alguém que demonstrou alguma forma de interesse pelo modelo de descentralização político-administrativa defendido pelos norte-americanos e que causava vivo interesse em Tavares Bastos. Por outro lado, certamente por não constituir um objeto privilegiado de estudo das referidas autoras, elas não se dispuseram a fazer uma exploração mais detalhada dos escritos de Tavares Bastos, no sentido de elucidar a compreensão do autor em relação ao modelo norte-americano como referente significativo para pensar o conjunto de reformas que anunciou desde a elaboração de *Os males do presente e as esperanças do futuro*, em 1861, quando deu início à apresentação de aspectos que considerava necessário para a uma reforma no âmbito educacional.

Foleiss (1991), na produção intitulada *Educação e modernidade: o pensamento educacional de Tavares Bastos*, é o único trabalho localizado, nesta pesquisa, dedicado ao estudo da reforma educacional proposta pelo parlamentar alagoano. Para desenvolver o referido estudo, a autora se propôs a “resgatar o conhecimento que Tavares Bastos – enquanto pensador liberal – revela da sociedade de seu tempo, para que pudéssemos situar em que medida seu programa de reformas no âmbito da educação é indispensável ao funcionamento dessa sociedade” (Foleiss, 1991, p. vi).

Como Foleiss (1991) compreende que Tavares Bastos tinha um projeto que englobava as reformas sociais, ela constrói um texto atribuindo uma escala de prioridade para as reformas que o parlamentar teria elaborado para o Brasil, de modo que se acha representado primeiramente – no nível econômico - (...). Em segundo lugar, o processo de modernização do país está representado pela descentralização do poder” (Foleiss, 1991, p. 138), sendo desta forma que ela elabora os capítulos. A reforma educacional foi discutida no terceiro capítulo, sob a justificativa de que, “ao propor as bases da nação moderna no Brasil, Tavares Bastos discute também a organização do sistema nacional de Educação nas mesmas bases em que se discute e está sendo implantado, no chamado ‘mundo civilizado’” (Foleiss, 1991, p. 8).

Segundo Foleiss (1991), o programa de reformas educacionais proposto pelo deputado trazia o que estava sendo discutido “tanto nos países europeus quanto nos países da América onde estavam se organizando os sistemas nacionais de educação” (Foleiss, 1991, p. 5). A pesquisadora reitera essa afirmação, dizendo que

Acompanhando a implantação e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação em vários países do mundo – Inglaterra, Alemanha, França e América do Norte, sobretudo – Tavares Bastos coloca-se ao lado daqueles que defendem a escola laica, pública e obrigatória para o povo, sem, contudo abandonar a tese da liberdade de ensino (Foleiss, 1991, p.108).

Percebe-se que, ao colocar países da Europa e da América do Norte no mesmo nível de compreensão, a autora acaba deixando de examinar, por exemplo o que denomina de a “notória a influência dos escritos de Horace Mann sobre Tavares Bastos” (Foleiss, 1991, p. 131). A autora não explora essa contribuição de modo a explicitar a dimensão do débito que o autor poderia ter em relação ao reformista de Massachussets, assim como não explora devidamente o papel que o modelo cultural norte-americano teve no programa de reforma da instrução pública brasileira, pois, nos escritos de Foleiss (1991), o leitor é levado a compreender que a contribuição da educação norte-americana tem peso semelhante ao da educação européia.

Do mesmo modo, Foleiss (1991) destaca *A democracia na América*, de Aléxis de Tocqueville, apenas como uma fonte que “também defende a idéia da necessidade de uma centralização governamental e uma descentralização administrativa” (Foleiss, 1991, p. 94), ao discutir a extensão do poder central no âmbito da organização político-institucional do Estado, por entender que, no estudo realizado por Tavares Bastos sobre a “descentralização no Brasil, estão embutidos aspectos que dizem respeito à liberdade econômica, administrativa e política; à cidadania e à responsabilidade dos homens em construir a nação na forma em que o autor considera a mais desenvolvida” (Foleiss, 1991, p. 47).

Cabe destacar também que a autora reporta-se à ação política exercida por Tavares Bastos, fazendo-o sem tratar das disputas e conflitos do jogo político-partidário. Por isso, no estudo, o parlamentar aparece circunscrito a um espaço extremamente isolado do conflito do jogo do poder, já que não foram enfocadas as disputas, os acordos, as alianças entre Tavares Bastos e os seus pares no âmbito parlamentar e as mudanças na trajetória partidária efetuadas por ele. Deslocado do cenário político-partidário e do jogo de interesses no parlamento, Tavares Bastos foi visto por Foleiss (1991, p. 52), como “um estadista”, “um perdedor”, a despeito de ter tido “algumas das propostas viabilizadas – e algumas em sua própria época,

como por exemplo a liberdade de cabotagem, sob certas condições – e outras de forma contraditória nos anos que o sucederam” (Foleiss, 1991, p. 143).

Por isso, diante da constatação de que, mesmo nos estudos que têm como foco a educação em meados do século XIX, os autores acabam por focalizar um Tavares Bastos preocupado com questões relacionadas à centralização, optou-se, neste trabalho, por um investimento de pesquisa cujo propósito é examinar o que Tavares Bastos denominou de “programa de instrução pública”. Aliado a isso, buscou-se também responder a seguinte indagação: como e de que forma o autor procurou incorporar modelos ou referentes norte-americanos para “programa de instrução pública” brasileiro?

O intento é compreender de que modelo de educação Tavares Bastos formulou e apresentou por meio de seus escritos panfletários de forma que elementos de modelos norte-americanos pudessem ser aplicados à realidade da escola pública brasileira, e com isso o Brasil ingressasse no caminho do progresso e, conseqüentemente, passasse a ser membro igualitário do conjunto de nações civilizadas.

Corpus documental

Para a efetivação desta pesquisa, foi realizada a localização e reunião das fontes e o estudo delas, partindo do princípio de que a história da educação tem as suas especificidades no que tange à leitura e à compreensão dos documentos a serem verificados. Por isso que, nesta pesquisa, coube o exame dos panfletos produzidos por Tavares Bastos, entre os anos de 1861 a 1873, no que se refere à discussão voltada para instrução pública.

Observa-se que o debate acerca da educação pública esteve presente nos textos de autores⁸ que viveram na segunda metade do século XIX e que foram formados pela Faculdade de Direito de São Paulo. Tavares Bastos não fugiu à regra, tendo se voltado para

⁸ A exemplo de Francisco Rangel Pestana, Carlos Leôncio da Silva Carvalho e Rui Barbosa de Oliveira, entre outros. (Adorno, 1988, p.136-137).

essa discussão ainda quando estava freqüentando a referida instituição e escrevia nos periódicos produzidos pelos estudantes. Entretanto, a partir de 1861, com o início da carreira parlamentar e o lançamento de *Os males do presente e as esperanças do futuro*, passando pelo lançamento das *Cartas do Solitário* em 1862, à publicação de *A Província*, em 1870, ano que os republicanos publicaram *O Manifesto ...* e até o lançamento de *Reforma eleitoral e parlamentar* e *Constituição da Magistratura*, em 1873, elaborou sete panfletos e neles deixou registrado, entre outras propostas reformistas, idéias que, se reunidas, constituem um novo programa do ensino público, como denominou em *A Província* (Tavares Bastos, 1975, [1870], p. 154)⁹.

Por conta da atuação parlamentar de Tavares Bastos, outros elementos foram somados à composição das fontes utilizadas nesta pesquisa, a exemplo das publicações que o Senado Federal pôs em circulação, denominadas de “Discursos Parlamentares” e “Correspondência e catálogo de documentos da coleção da Biblioteca Nacional”.

Os *Discursos Parlamentares* reúnem as falas proferidas pelo deputado Tavares Bastos, eleito pela Província de Alagoas, por três legislaturas seguidas. Esses *Discursos* mostram-se constituir uma fonte obrigatória para o conhecimento das questões que eram trazidas para o palco dos debates na câmara dos deputados, propiciando, assim, a exposição dos projetos, idéias e discordâncias evidenciadas por esse parlamentar entre os anos de 1861 aos meados de 1868, quando deixou de exercer esse ofício.

A *Correspondência e catálogo de documentos da coleção da Biblioteca Nacional* reúnem as cartas enviadas por Tavares Bastos para os seus interlocutores. Entre os mais destacados estavam: o Conselheiro do Império José Antônio Saraiva, figura importante na rede de sociabilidade de Tavares Bastos, que o levou ao parlamento da Câmara dos Deputados; o seu pai, José Tavares Bastos, a quem recorria para tecer considerações acerca do momento político assim como para ter notícias dos parentes e amigos da família Bastos. Além desses personagens, aparecem ainda o Marquês de Olinda e o Visconde do Rio Branco.

⁹ Os panfletos produzidos por Tavares Bastos serão referenciados neste estudo por duas datas. A primeira é a da edição que está sendo utilizada pela autora deste trabalho, e a segunda refere-se a data do lançamento da obra por Tavares Bastos.

O exemplar traz, na segunda parte, o Catálogo de documentos da coleção Tavares Bastos da Biblioteca Nacional.

Dentre as fontes acerca do deputado alagoano, há também o texto produzido por Carlos Pontes (1939), biógrafo de Tavares Bastos que, apesar do caráter laudatório do texto, não deixa de ser uma leitura importante, por possibilitar uma análise da trajetória percorrida pela família de biografado desde os seus pais até a morte do ex-deputado Aureliano Tavares Bastos, em 1875. É importante acrescentar que esse texto traz dados importantes acerca das fontes a que o autor recorreu para a construção do seu trabalho. Pode-se dizer que o estudo de Pontes (1939) constitui uma referência a quem se dedica ao estudo de alguma idéia defendida pelo deputado alagoano.

Também existem vários textos que tratam das idéias e ações defendidas por Tavares Bastos no campo da economia, política a que foi possível recorrer. Esse fato explicita a importância do personagem e das suas idéias no âmbito da historiografia brasileira. Desses trabalhos, emergem, por vezes, perguntas que, neles, não são encontradas respostas satisfatórias, explicitando que muito ainda é preciso investigar para dar conta do papel desse personagem para a cena da História do Brasil.

Se, por um lado, há a comodidade que possibilita ao pesquisador ter acesso a variados textos que tratam do objeto pesquisado, existe também a vasta quantidade de textos que o personagem focado produziu, e o conjunto de todas as obras aqui referenciadas constitui, por si só, uma dificuldade para a escolha do tipo de documento que deve ser priorizado na condução da pesquisa, sob risco de perder-se no emaranhado das fontes.

Ao pensar nesse risco, Sirinelli (1996) contribui, ao trazer os exemplos do “perigo” que pode representar para o pesquisador a quantidade de documentos a serem consultados, quando se refere ao estudo dos intelectuais como atores políticos e trata da “síndrome do mineiro”, explicando que a abundância de material pode fazer o pesquisador sentir-se como um minerador de ouro, sob a possibilidade de a mina desabar sobre a sua cabeça e ser esmagado pelo peso das próprias notas, ficando o minerador/pesquisador preso, assim, no seu próprio tesouro.

Como observava Auguste Anglès, historiador dos primeiros anos de la Nouvelle Revue Française, confrontado com o “frenesi epistolar” de um meio que na época ainda se encontrava sob o signo da correspondência: “Vi-me diante de uma maré que subia, de um dilúvio, apaixonado mas totalmente submerso!” A imagem pode variar, do peso das notas e da praga das fichas à onda gigantesca das cartas e missivas, mas o essencial permanece: a amplitude e a diversidade das fontes, que requerem um historiador papívoro (Sirinelli, 1996, p.245).

Essa observação serve como um alerta à tarefa de definir o emaranhado de fontes que estão à disposição dos pesquisadores que se dedicam a fazer algum estudo referente a Tavares Bastos. Por isso, para efeito desta pesquisa, como fontes, foram tomados os panfletos produzidos pelo deputado entre os anos de 1861 a 1873, por considerá-los mais significativos no que diz respeito ao aspecto pedagógico. Essas fontes foram priorizadas na tarefa de analisar a discussão implementada pelo deputado acerca da instrução pública brasileira, tendo como referente significativo o modelo norte-americano. Tavares Bastos entendia que aquele referente poderia ser conformado à realidade do seu tempo e as transformações advindas, por esta e outras reformas, favoreceriam o acesso do país à órbita das nações mais civilizadas e modernas.

Ao empreender essa análise, foi uma preocupação constante atentar para os instrumentos mobilizados pelo autor para construir as suas argumentações de defesa do modelo norte-americano para a educação pública brasileira, pois não se pode perder de vista que as produções realizadas por ele resultaram da presença que teve na imprensa, do pertencimento a determinados grupos políticos e da atuação na Câmara Legislativa. Esse tipo de análise contribui para compreender o uso dos textos produzidos por Tavares Bastos, especialmente no que se refere às questões educacionais, foco desta pesquisa.

A fim de expor os resultados desta pesquisa, o texto está assim organizado:

Organização dos capítulos

No primeiro, *Aureliano Cândido Tavares Bastos e os males da educação no Brasil dos anos de 1860*, o objetivo é identificar as raízes dos males que o parlamentar aponta na formação cultural do povo brasileiro. Depois da identificação dos males, buscou-se compreensão para o motivo pelo qual Tavares Bastos começou a referir-se aos Estados Unidos como um modelo para superar os problemas oriundos da formação cultural do povo no Brasil e como possibilidade de servir como referente para o programa de instrução pública perspectivado pelo auto/parlamentar

No segundo capítulo, intitulado *Horace Mann e a organização escolar de Massachusetts: elementos de um modelo presentes no programa de instrução pública almejado por Tavares Bastos para o caso brasileiro?*, o objetivo é examinar os *Reports Annual*, produzidos por Horace Mann, a fim de compreender se Tavares Bastos utilizou algum dos elementos do modelo implementado em Massachusetts para propor seu programa de instrução pública para o Brasil do século XIX. Esse exame foi norteado inicialmente pela seguinte indagação: será que, de alguma forma, Tavares Bastos também procurou imitar ou adotar aspectos dessa reforma no Brasil? Para responder a essa indagação, buscaram-se compreender, principalmente, temas que foram identificados nos escritos panfletários de Tavares Bastos, como é o caso da organização escolar, formação de professores, taxa escolar.

O terceiro capítulo foi denominado *Uma proposta do modelo Tavares Bastos para a educação brasileira*. Nesse capítulo, são apresentados elementos que constituem o “programa de instrução pública” almejado por Tavares Bastos e o modo que ele procurou adaptar a realidade da escola pública brasileira, o modelo de reforma educacional implementada por Horace Mann, na escola pública do estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América. Neste processo, evidenciam-se as similitudes e as singularidades entre as posições dos dois reformadores.

A contribuição de Aléxis de Tocqueville por meio da obra “A Democracia na América” para elaboração das argumentações de Tavares Bastos sobre a organização escolar e político-institucional, é o quarto capítulo. Nele, são apresentados argumentos que

Tavares Bastos procurou incorporar a partir da leitura da referida obra para pensar as transformações que deveriam ser operadas no sentido de criar um ambiente propício à formação da unidade e identidade nacional, assim como de integração do imigrante estrangeiro no Brasil.

E por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – AURELIANO CÂNDIDO TAVARES BASTOS E OS MALES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS DE 1860

Não esqueçamos a educação pública, mãe do progresso. Pois bem! temos observado nisso o sistema pior. A nulidade da instrução elementar; o ensino do pernicioso latim como de um instrumento de civilização; a falta de difusão das ciências naturais e conhecimentos úteis; a existência de professores, ou totalmente inábeis, ou principiantes ainda; a ausência de rigor nos exames dos cursos superiores; a conseqüente abundância de médicos e bacharéis, outros tantos solicitadores de emprego, outros tantos braços perdidos para o trabalho livre e para a empresa individual, eis, sem dúvida, uma cadeia de causas bastante fortes para comprometer seriamente o futuro de um país qualquer (Tavares Bastos, 1976a [1861], p. 37).

Esse quadro traçado por Tavares Bastos em *Os males do presente e as esperanças do futuro* é representativo da situação em que se encontrava, à época, a educação no Brasil, e que passou a ser foco freqüente de interesse desse parlamentar, quando começou a lançar as bases das reformas que prescreveu para realizar a modernização do país. Por isso, neste capítulo, são apresentados os principais fatos apontados pelo autor como causa do atraso brasileiro na área educacional.

1.1.Os males da educação

É possível perceber, a partir do exame dos panfletos produzidos por Tavares Bastos, que ele foi prescrevendo as diversas reformas que idealizou ao mesmo tempo em que apresentava uma crítica da realidade em que vivia.

Uma das primeiras críticas por ser considerada como causa do atraso brasileiro, é indicada, pelo autor, como sendo originada na colonização e dominação portuguesa.

Até hoje, os movimentos políticos de Portugal revelam periodicamente a existência de uma voragem que tão cedo se fecha, como logo prorrompe em novas devastações. A história interna da metrópole aclara a fisionomia da colônia. (...)

Como a vida política, em sociedade tal, não podia deixar de ser nula a atividade industriosa. Lavoura minguada; artes úteis nenhuma ou patriarcais; comércio, apenas o exclusivo para a metrópole e com a metrópole. Fechados os portos aos navegantes do mundo, isolados como o Japão, recebíamos o ar vivificante da Europa através do Portugal empestado (Tavares Bastos, 1976 [1861], p. 30-31).

Assim, a colônia havia herdado os “males” de uma metrópole arcaica e pouco produtiva, pois, presa que sempre estivera aos efeitos da burocracia improdutiva, não tivera condições de avançar tanto quanto outras nações modernas. Por isso, se o Brasil tinha necessidade de por em prática o conjunto das transformações que lhe cabia, era fundamental olhar noutra direção para processar as mudanças e criar uma nação livre da ignorância e pronta a ascender a condição de civilizada.

No conjunto dos males que impediam o acesso do país ao crescimento e processo civilizatório, aparecia o do atraso no âmbito da educação.

Que a atualidade das províncias do império é péssima, mostra-o a descrença que lavra por todas elas. Aonde outrora havia uma esperança, há somente hoje uma decepção. Com efeito, estude-se bem o desenvolvimento moral do povo de cada uma dessas grandes regiões. Reconhece-se algum progresso, mas sem dúvida diminuto em relação ao tempo decorrido. E uma cousa o explica. O derramamento da instrução elementar e o dos conhecimentos úteis marcam a medida do progresso de um povo. Mas essas noções fundamentais constituem porventura uma necessidade e um alimento do espírito das nossas classes inferiores, e, particularmente, dos habitantes do campo e dos sertões? (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 63).

Ao efetuar essa pergunta, o autor parece está ciente do pequeno número de escolas públicas brasileiras distribuídas entre os níveis elementar, secundário e superior, da má formação do professorado, das péssimas condições para a manutenção material da escola pública, da baixa remuneração dos professores e do baixo rendimento do aluno, como dados que não poderiam ser esquecidos ou minimizados, sob pena de perder a dimensão dos problemas que afligiam a educação pública em qualquer província do império no século XIX.

Entretanto, outro problema se somava aos já existentes e dizia respeito à forma como estava estruturada a organização político-institucional reinante no país. Nesse

sentido, Tavares Bastos criticava a ausência de liberdade no funcionamento das províncias em relação ao governo central. Esse fato foi observado por Justiniano José da Rocha e citado por Tavares Bastos, como se percebe nas críticas irônicas do panfletário: “ao governo se dirigem todos os votos, todas as aspirações a melhoramentos; o governo é por todos invocado, até quando se quer, para divertimento da Capital, contratar cantoras e bailarinas!” (Rocha *apud* Tavares Bastos, 1976a [1861], p.45).

Preocupado com tais circunstâncias, Tavares Bastos (1976) [1861] procurou fazer a crítica do funcionamento da referida estrutura e apontou para os problemas dela advindos. Registrou inúmeras vezes as suas críticas à centralização administrativa em vigor no país:

As relações entre os dois pontos extremos, o centro e a província, oferecem exemplos significativos do modo por que se operou em ambos a marcha administrativa. Aos embaraços naturais de uma população disseminada por um extenso território, acrescem as delongas e a falta de resolução própria das diversas autoridades, ou o sistema de consultas ao superior imediato, em que acima tocamos, e, finalmente, a dependência direta em que tudo está do centro, onde se estudam, se examinam e se decidem questões que respeitam exclusivamente aos interesses locais (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 38).

As queixas, contra a forma como funcionavam as diversas instâncias que administravam o país, apontavam para o distanciamento entre o governo central e as administrações das províncias do Brasil. O processo promovia embaraços que se somavam aos da distância territorial e da distância entre as populações e os governantes. A demora e a dependência de decisões por parte das autoridades locais contribuía para que a autoridade ficasse à espera de uma resposta proveniente de outra autoridade pertencente à outra instância. Assim, uma decisão da província dependia de uma resposta que deveria partir do governo central.

Essa estrutura, a partir da avaliação de Tavares Bastos, afetava a administração das províncias, promovendo conseqüências que atingiam diretamente diversos setores da vida pública. Segundo o parlamentar alagoano, a falta de respeito à iniciativa das chefias e a responsabilidade que cabia, segundo a lei, a cada um dos trabalhadores, fazia com que o sistema administrativo fosse uma máquina emperrada que atrasava todo o funcionamento das províncias.

Na prática, para ele, as mais elementares leis da economia eram desrespeitadas por conta do desperdício de tempo, ocupação exagerada de pessoal e muitas interrupções no aguardo de uma ordem superior:

O mal, pois, existe realmente; e eu não o exagero quando procuro mostrar que as leis econômicas mais rudimentares são completamente transgredidas: em vez de brevidade, desperdício de tempo, demora e embaraços no jogo do expediente; em vez do pessoal indispensável, um grande pessoal e muitas estações. O que produz maior despesa para o estado e prejuízo duplo para os particulares. Mas, a causa geradora ninguém a ignora, reside inteira na infração de outra lei de todo o serviço, a iniciativa e responsabilidade própria de cada trabalhador (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 40).

O atraso da máquina burocrática atrapalhava também o funcionamento da educação pública, que ficava presa a outro tipo de centralização política. Apesar da descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 no campo educacional, ainda assim, a escola pública ficava a mercê de medidas e decisões tomadas pelo governo central. Segundo Tavares Bastos (1938) [1862], a idéia da centralização do ensino superior na Corte não iria contribuir para reduzir a ignorância ou a depravação dos costumes. Nesse sentido, argumentava:

Não será criando uma universidade na Corte, centralizando nela o ensino superior, como se pretende, que se há de instaurar uma nova era. Se há dinheiro para organizar uma universidade, sem extinguir as faculdades das províncias, façam-no; mas aproveitem a oportunidade para diminuir o pessoal existente e aumentar os ordenados. Fiquem certos, porém, de que isso em todo o caso não extingue o vício (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 66).

Assim, segundo o autor, a forma como o governo central conduzia as medidas e decisões, no âmbito da educação pública, eram marcadas pelos hábitos que haviam sido herdados da indolência e da aparência e comprometiam o funcionamento do ensino público nas províncias. Contudo, segundo Tavares Bastos (1938) [1862], nenhuma medida efetiva havia sido tomada pelo governo para conter estes problemas. Este apenas continuava

dedicando-se às medidas formais, que mais atrapalhavam do que ajudavam. Nas palavras do parlamentar:

Entretanto, a que se tem limitado neste assunto a atividade dos governos? A criar diretorias e inspeções das escolas e a expedir regulamentos. Pois acreditam que estas formalidades servem para alguma coisa? Podem os tais diretores e inspetores, com os seus regulamentos e os seus ofícios, mapas e relatórios, produzir aquilo, cuja falta é a razão de tudo, - aquilo que resolveria todas as dificuldades, isto é, o professor ilustrado e aplicado? É para esse ponto primordial, é para esta base, que deve convergir a atenção dos governos e dos homens que se interessam pelo progresso do país (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 66).

Enquanto o governo central adiava medidas mais urgentes e necessárias ao funcionamento das escolas da rede pública, prendendo-se às exigências do “formalismo”, como afirmava Tavares Bastos (1938) [1862], outras questões emergiam tornando-se pontos nevrálgicos no funcionamento das escolas da educação pública. Não sem motivos, o autor cobrava a necessidade de formação adequada para o professor que ia atuar em sala de aula, sob o argumento de que era um aspecto de grande relevância e que deveria ser analisado com muita atenção não só pelo governo central, mas pelos administradores das províncias brasileiras.

Contudo, Tavares Bastos argumenta que os presidentes de províncias não haviam ainda tomado nenhuma decisão prática e eficaz no sentido resolver ou pelo menos reduzir o número de professores inábeis e despreparados em sala de aula. Mas, o problema não se resumia a esse fato. Cabia também atentar para a má remuneração dos professores. Este aspecto era, para ele, bastante desolador e dificultava o interesse de qualquer jovem que pretendesse iniciar a vida profissional dedicando-se à carreira do magistério

Essas análises acerca do magistério, expostas por Tavares Bastos (1938) [1862] por meio das *Cartas do Solitário* também foram identificados no estudo de Oliveira (2003 [1873], p.212-213), estudioso da escola pública que, convencido da necessidade de “vocação para o ofício” e da “prática dele”, afirma ser

indispensável a escola normal, temos que um duplo fim recomenda essa institui o. Ela é uma fonte de estudos teóricos e práticos. Ao mesmo tempo que ministra o

ensino experimenta o gosto do aluno, desenvolve-lhe a vocação e forma-lhe o caráter nos predicados, que devem coroar o exercício da pedagogia.

Percebe-se que Oliveira (2003) cobra preparação adequada para a formação do professor, fato que já havia sido destacado por Tavares Bastos (1938) [1862] que, além dessa questão, não perdia de vista os aspectos da ingerência político-partidária praticada por membros do parlamento, ao favorecer algum apadrinhado por meio da concessão do cargo de professor. Eram as famosas sinecuras. Elas contribuíram para engrossar as fileiras dos profissionais despreparados e inábeis que ministraram aulas neste país, em diversos lugares.

Por outro lado, as instalações das escolas públicas chamaram a atenção de Tavares Bastos (1938) [1862], pois entendia que não bastava contar com professores qualificados e escolhidos por meio de seleção legal e justa. As acomodações e a mobília das escolas deveriam ser observadas, porque era muito comum que o aluno fosse assistir às aulas em salas inadequadas, não de acordo com as necessidades recomendadas pela pedagogia e que lhe fizesse sentir-se bem instalado.

O ensino público a que Tavares Bastos se referia, e que é mostrado nos diversos panfletos que escreveu, sempre toma a seguinte divisão: é distribuído em três níveis: elementar ou primário, secundário e superior. Nesses níveis, segundo Tavares Bastos (1975) [1870], os ensinamentos não estavam adequados às necessidades indispensáveis para a formação do aluno. Presos a um “programa de conhecimentos” pouco útil para a preparação do aluno, acabavam por formar pessoas que não obtinham que não obtinha sucesso na vida profissional, ficando na dependência de favores de terceiros.

Percebe-se que, de acordo com o entendimento do autor, o profissional mal preparado iria tornar-se um médico distante do exercício de sua profissão ou, como em outros casos; bacharéis desempregados e, por isso, presos à rede de corrupções e desmandos. Deste modo, a educação pública brasileira, nos seus três níveis, não prestava, naquele momento, a sociedade à contribuição adequada às necessidades do país, pois, não formava o homem civilizado, com preparo moral e conhecimento científico útil ao progresso e crescimento ambicionado pelo autor/parlamentar.

Além de funcionar uma escola inadequada às referidas exigências, Tavares Bastos avaliava que ela pecava também por não ter estendido a possibilidade de ingresso a todos os brasileiros, independente de credo, sexo, cor ou condição social. Mas, para realizá-las, era preciso esforço concentrado e dinheiro para manter as escolas.

Todos os esforços no sentido de combater a ignorância e a rudeza do povo estacam diante da questão financeira; porquanto é preciso convir nisto: - não há sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro. Para corresponder às exigências de um regime político baseado no sufrágio quase universal, um ramo somente dos interesses locais, a instrução popular, careceria absorver toda a soma da atual receita de cada província do império. (...) As consignações atuais dos orçamentos geral e provincial para o serviço da instrução não dão evidentemente um resultado satisfatório. (Tavares Bastos, 1975 [1870],p.152).

Ao partir do princípio de que o ensino público deveria ser universal, gratuito e obrigatório, verificava que a administração pública brasileira não dispunha de numerário suficiente para realizar um dos deveres que, por lei, lhe cabia: estender o direito do acesso a escola pública aos brasileiros em geral.

No estudo publicado por Oliveira (2003) [1873], este autor afirma que nenhuma escola, da época, poderia funcionar com somente um professor ministrando aulas, era preciso de, segundo ele;

Pelo menos três para cada uma (dos três graus), as 17.761 escolas que nos faltam ocupariam 53.283 professores, que vencendo termo médio, dois contos de réis cada um, pediriam 106,506:000\$. Acrescente-se a este ainda o indispensável dispêndio com aluguéis de casa, cursos noturnos, material de ensino e vestiária dos meninos pobres, o qual não andaria por menos de 50% do primeiro, e teríamos só com a instrução inferior um gasto de 159,849 contos de réis. Não chegam a tanto todas as rendas do país! Nestas condições devemos abrir mão da reforma e esperar melhores tempos? (Oliveira, 2003 [1873], p. 292).

Nesse sentido, Tavares Bastos (1938) [1862], anteriormente, já havia afirmado que a educação era uma questão social que deveria ser vista permanentemente e não como argumento, eventual, de programa de campanha política, preso as paixões partidárias e desvinculado dos reais problemas do seu tempo;

E é por isto, meu caro amigo, que não sinto forças para prosseguir no terreno escabroso, estéril e incandescente dos negócios políticos, em que me tenho revolido até agora. Solto as velas aos ventos; deixo a costa escarpada da política. (...) Amigo, desviemos por algum tempo os olhos desses átomos políticos que absorvem toda atenção. Estudemos agora os fenômenos de um mundo muito diverso. (...) Ocupemo-nos dos interesses permanentes do país. Cuidemos do futuro, alongando os olhos através do presente (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 120).

Presos às questões do âmbito político, os parlamentares, segundo o autor, distanciavam-se, cada vez mais, das questões sociais e, conseqüentemente, dos males que afligiam a escola pública brasileira. Nesse sentido, ele criticava o comportamento dos seus pares, os quais eram muito desatentos, dizia Tavares Bastos, aos problemas que afligia o “miserável” e o “povo” brasileiro;

Tratemos, meu amigo, das questões sociais, da essência desse todo em cujo centro habitamos. Em uma palavra, tratemos do povo, e, para subir gradualmente, comecemos pelo miserável. A estas palavras: povo e miserável, imagino que me encarais com ar de estranheza ...Não, vós não as estranhareis! Sim, há uma coisa que se esquece muito no Brasil: é a sorte do povo; do povo, que não é o grande proprietário, o capitalista riquíssimo, o nobre improvisado, o bacharel, o homem de posição. Fala-se todo o dia de política, canta-se a liberdade, faz-se de mil modos a história contemporânea, maldiz-se dos ministérios e evoca-se a constituição do seu túmulo de pedra. Ora-se a propósito de tudo, menos a propósito do povo. Escreve-se a respeito de Roma e Grécia, de França e Inglaterra; mas não se escreve acerca do povo. Enviam-se os sábios do país a estudar a língua dos autóctones, a entomologia das borboletas e a geologia dos sertões; mas não se manda explorar o mundo em que vivemos, não se observam os entes que nos redeiam, não se abrem inquéritos acerca da sorte do povo (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.120-121).

Percebe-se que o autor parte do pressuposto de que não se prende exclusivamente aos problemas da vida política-partidária, ao qual estavam presos muitos de seus pares. Tavares Bastos (1938) [1862] dar ao leitor a impressão que fala de um lugar diferente de onde estavam situados os seus colegas parlamentares. Do lugar privilegiado em que se encontra, o autor ressalta que estava atento às questões que diziam respeito aos miseráveis, pobres, negros livres e escravos, estrangeiros, desempregados, analfabetos, enfim, a toda a

sorte de gente marginalizada. Por isso, conclamava os parlamentares a dedicarem mais atenção aos males que afligiam o “miserável” e o “povo”, naquele momento.

Oposto à marginalização desses setores da sociedade, compreendia ser indispensável uma análise mais aprofundada das necessidades populares. Nesse sentido, convidava os seus pares a estimular, no brasileiro comum, a prática da liberdade. Esta deveria ser conseguida não somente por meio da liberdade de uma raça, mas, sobretudo, na luta do povo pela conquista do conhecimento. “Avivemos uma esperança no coração do oprimido e acendamos um farol nas trevas do seu futuro” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 121-122).

Tavares Bastos entendia que a escola pública brasileira não estava tratando adequadamente do tema da liberdade, uma vez que faltava muito ainda para que a qualidade moral do brasileiro fosse recuperada. Por isso, argumentava que o país carecia de franqueza, ou melhor, a liberdade para sermos francos. Para ele, a sociedade estava contaminada. “Temos em abundância a mentira oficial, a mentira ministerial, a mentira parlamentar, a mentira diplomática, a mentira pública e a mentira particular” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 388).

A degeneração moral do país havia se instalado em diversos espaços e no âmbito da política, era evidente. Os males oriundos da colonização portuguesa não tinham sido extirpados. Com isso, o autor mostrava que o país apresentava grande fragilidade em vários setores da sociedade e na estrutura administrativa, as poucas virtudes não tinham peso suficiente para servir de exemplo ao povo; de modo que justificou seu ponto de vista com a seguinte afirmação:

Começarei sustentando que, tirante certas asperezas, são as províncias do império governadas com o mesmo espírito do bárbaro sistema colonial, ponto em que já toquei e que precisa de algumas explicações. Do Rio de Janeiro olha-se hoje para as províncias, para as do Norte principalmente, com o mesmo olhar de Lisboa para o Brasil de outrora. Maus presidentes, e de seis em seis meses um novo; magistrados políticos; funcionários ignorantes; afillhadagem, patronato, escândalo, imoralidade, tiranias, abusos, delongas e dependências para todos e os menores negócios, eis o que as províncias recebem da corte. (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 388-389).

Evidenciados assim os elementos que contribuíam para a degeneração não só política, mas também moral do país advindas da colonização européia, a questão é: diante de todos os males que Tavares Bastos (1938) [1862] aponta, qual seria a possibilidade de superação?

1.2.Os Estados Unidos como um modelo para o progresso e civilização

Dispam-se dos prejuízos europeus os reformadores brasileiros: imitemos a América. A escola moderna, a escola sem espírito de seita, a escola comum, a escola mista, a escola livre, é a obra original da democracia do Novo Mundo (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.156).

Tavares Bastos (1976a) [1861] havia percebido desde a publicação de *Os males do presente e as esperanças do futuro* que as mudanças operadas nos Estados Unidos da América eram significativas e que era preciso ver com maior atenção a dimensão daqueles fatos. Entendia o autor/parlamentar que, naquele país, estava acontecendo mudanças que deveriam ser vistas e analisadas pelos representantes do povo. Sabia que a Europa, para muitos deles, continuava sendo o lugar para onde as atenções continuavam a ser direcionadas. Contudo, afinado com o que de novo acontecia no mundo ocidental, não tinha dúvidas, e apesar, das oposições, insistiu, nos diversos artigos e panfletos que publicou, estar o “novo” se realizando no norte do continente americano. Aquela civilização constituída a partir dos valores ingleses havia conseguido superar a metrópole. Nesse mesmo sentido, carecia que, no Brasil, a sociedade se libertasse dos valores ultrapassados e constituísse uma nação pautada nos valores do progresso e da civilização.

As marcas da colonização deveriam ser esquecidas por serem ultrapassadas e necessárias de reparos profundos. Os males tinham raízes profundas e precisavam ser extirpados, sob pena de manterem a sociedade brasileira dependente de valores e princípios que haviam contribuído para conservar no obscurantismo da ignorância e na indolência que atrasava a prática das realizações mais imediatas e indispensáveis.

É possível afirmar, partindo dos problemas relacionados por Tavares Bastos, que o autor/parlamentar viu nos Estados Unidos da América uma possibilidade de superação dos referidos males.

É preciso mudar de hábitos, é preciso pôr outra alma no corpo do brasileiro: abrir francamente as portas do império ao estrangeiro, colocar o Brasil no mais estreito contacto com as raças viris do norte do globo, facilitar as comunicações interiores e exteriores, promover a emigração germânica, inglesa e irlandesa, e promulgar leis para a mais plena liberdade religiosa e industrial. É sob este ponto de vista, é por bem do progresso, ou, antes, da reforma moral do país, que eu desejo ardentemente as mais rápidas comunicações entre o Brasil e os Estados-Unidos da América do Norte. A união norte-americana é o verdadeiro rendez-vous do mundo civilizado; ali se encontram todos os vivos como no vale de Josafat se hão de congregar todos os mortos. (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.414- 415).

Percebe-se que o autor considera que a transformação é possível. Mas, ela só ocorreria se os hábitos da sociedade inteira fossem mudados. Essa mudança deveria se processar nos diversos setores da sociedade brasileira. O contato entre os dois povos poderia modificar os costumes e hábitos degenerados da população do Brasil. Por isso, fazia-se necessário estreitar, cada vez mais, as relações entre os brasileiros e os norte-americanos. Por isso, criticava os pares:

O seu maior defeito consiste em suporem que o Pão de Açúcar é o limite do mundo moral, como a antiguidade acreditava que as colunas de Hercules eram o marco extremo do globo conhecido. Esses homens têm por costume desprezar as cousas sérias, por hábito encarar só o lado superficial das questões, por vício orgânico as oposições que não podem combater. É necessário, é indispensável, é urgente entregar o governo do país a indivíduos que tenham visto o mundo, que saibam abrir e alongar os olhos por toda a extensão do Eldorado que habitamos. Não é um japonês que há de civilizar o império do Japão. No governo do Brasil deviam assentar-se indivíduos com uma imaginação cosmopolita de Goethe, e uma cabeça universal de Humboldt (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.183-184)

Verifica-se que, para Tavares Bastos, era considerado atraso olhar até os limites do país, pois corria-se o risco de perder a dimensão da riqueza e das possibilidades de crescimento que o Brasil poderia dispor, se entrasse em contato com outros povos. O autor considerava que o brasileiro e, sobretudo, os representantes do povo deveriam tomar

consciência da sua tarefa e alargar os horizontes do país. Por isso, o contato com outros povos deveria proporcionar a aproximação com o exemplo de uma gente dinâmica, competente e que havia trabalhado com vistas ao crescimento moral e material. Disso decorre a aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos ter sido por ele defendida. Tavares Bastos havia se convencido de que a presença de levas de imigrantes estrangeiros no Brasil, especialmente de norte-americanos, poderia propiciar a aproximação entre os dois povos.

Contudo, para o autor, a política de aproximação não se limitava a este aspecto somente. Outra medida deveria ser tomada para facilitar o contato. Na sua visão, a abertura do rio Amazonas, além de benefícios materiais, traria também conseqüências altamente positivas do ponto de vista moral e cultural.

A meu ver, o Brasil caminha para a sua regeneração moral e econômica tanto quanto mais se aproxima da Inglaterra, da Alemanha e dos Estados Unidos. No meu cosmopolitismo, pois, entra uma grande parte de interesse real pelo país, o verdadeiro patriotismo que eu conheço. Queremos chegar á Europa? Aproximemos-nos dos Estados-Unidos. É o caminho mais perto essa linha curva.(Tavares Bastos, 1938 [1862], p 415-416).

A esperança na transformação é assim evidenciada por Tavares Bastos ao publicar o segundo panfleto em 1862, no qual já explicitava com maior clareza que no do ano anterior, as idéias acerca do que deveria ser realizado no país, chamando atenção dos pares para o monopólio da navegação de cabotagem, insistindo na contribuição moral, social e política, das facilidades do trânsito, lembrando ainda que, nos Estados Unidos, vivia-se a descentralização administrativa e política e cada membro da unidade encontrava-se perfeitamente unido e no mais estreito contato, não obstante a independência de cada um dos membros da república. Dessa forma, os norte-americanos tinham conseguido sua unidade e facilitado as comunicações internas. Esse fato trazia conseqüências pedagógicas, pois contribuía para amalgamar culturas diferenciadas dos povos que constituíram aquela sociedade.

o espírito liberal da reforma protestante, a moralidade, o amor ao trabalho, inteligência, a perseverança, a consciência da dignidade humana e o zelo da independência pessoal, que são o verbo do evangelho e constituem os grandes característicos das raças do norte do globo. Com efeito, em vez de suportarem a ignara opressão dos ridículos capitães-mores e o fanatismo estúpido dos padres católicos do século XVI, os Estados-Unidos foram povoados por quakers e outras seitas independentes, e governados por lords ingleses. Eis o mistério (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.391-392).

A riqueza propiciada na constituição da sociedade norte-americana deveria ser analisada com muita atenção pelos governantes brasileiros. Assim, Tavares Bastos conclamava os seus pares para observar que, no Brasil, havia problemas resultantes da nossa colonização e que era preciso extirpá-los. Para isso, chamava atenção dos que o consideravam pouco patriota por alimentar a idéia da proximidade entre o Brasil e os Estados Unidos da América. Consciente das críticas das quais era motivo e como meio de expressar a sua posição perante os seus opositores, afirmava: “Eu não exagero as tendências da minha natureza americana” (Tavares Bastos, 1938 [1862] p. 247).

Era a prosperidade, o crescimento moral e intelectual aliado à fé inabalável da energia e audácia que, segundo o parlamentar, tinham os norte-americanos, que conduziam o olhar de Tavares Bastos (1938) [1862]. Segundo o autor, não existia um modelo mais apropriado do que o daquela sociedade para servir de referente ao povo brasileiro. Nesse sentido, acreditava que era conveniente despir das heranças da colonização portuguesas e aproximar-se, cada vez mais, solicitando os auxílios e partilhando os resultados oriundos daquele modo de viver e sentir.

Em que pese existam, nos textos de Tavares Bastos (1938) [1862], as marcas do caldo de cultura européia, é inegável o destaque que foi concedido pelo autor para a contribuição norte-americana. Ao que tudo indica, à sua época, o autor almejava o que posteriormente foi identificado por Warde (2001) como um processo de conformação, que iria constituir-se num mecanismo que plantaria nos corações e mentes a semente de um homem moderno e, nesse sentido, moldaria “formas de pensar, sentir e viver; tornando-se parâmetro de progresso, felicidade, bem estar, democracia, civilização; moldando as esperanças em torno da cidade e da indústria. Redimensionando espaços e acelerando os tempos” (Warde 2001, p.13).

Tavares Bastos tinha clareza acerca do que afirmava, em que pese tenha encontrado oposições. Porém, amparado na idéia de que a sociedade brasileira carecia de novos princípios para fazer com que o país fosse revigorado pelos benefícios de outros valores, que buscasse o caminho da superação e a crença de que era possível alterar, com profundidade, o quadro de atraso e de ignorância que só servia para limitar os poderes de uma sociedade que, no futuro, poderia vir a ser uma das mais importantes e civilizadas do mundo.

1.3.As raízes do interesse de Tavares Bastos pelos Estados Unidos da América

Contudo, o que causa curiosidade é saber de onde se originou o interesse do autor/parlamentar pela reforma educacional realizada em Massachusetts e pelo crescimento e progresso dos Estados Unidos da América?

Um exame da trajetória do autor/parlamentar, certamente, pode oferecer pistas necessárias ao esclarecimento dessa questão. A partir de uma investigação da trajetória acadêmica de Tavares Bastos, é possível afirmar que o contato com o professor José Tell Ferrão foi importante, no sentido de aproximá-lo da cultura norte-americana. Essa aproximação ocorreu na Faculdade de Direito de São Paulo, pois, desde 1855, Tavares Bastos havia deixado a Academia de Direito de Recife, onde havia iniciado os estudos como bacharel. Como José Tavares Bastos, pai do bacharel, havia encerrado a carreira política em Alagoas, sendo removido para São Paulo como Juiz de Direito, Tavares Bastos o acompanhou e lá ficou até concluir o doutorado, em 1859.

Foi no ambiente da Faculdade de Direito de São Paulo que Tavares Bastos conheceu Tell Ferrão e, posteriormente, na publicação lançada em 1862, em uma das “Cartas do Solitário”, ao explicar a relevância do estreitamento das comunicações entre o Brasil e os Estados Unidos da América, dizia que isto serviria à “reforma moral do país e ao progresso”. Nesse texto, rendia homenagens a quem havia lhe ensinado a “olhar” para os Estados Unidos da América:

[...]Dr. José Tell Ferrão, professor na faculdade de São Paulo entre os anos de 1856 e 60, que nunca cessava de comunicar aos íntimos o seu profundo entusiasmo pelos Estados Unidos, aonde fizera a sua educação literária. Ninguém estranhará esta homenagem rendida, ainda que tarde, perante os nossos amigos, ao nome simpático e venerado do Dr. Ferrão (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 415).

Percebe-se que a contribuição do professor Tell Ferrão, na formação de Tavares Bastos (1938) [1862], foi fundamental para a elaboração das idéias deste acerca do progresso e do lugar que o Brasil deveria ocupar na ordem mundial, no século XIX. No Brasil, desde a separação da colônia do domínio português, foram criados diversos projetos com o intuito de construir a identidade e a unidade nacional. A fonte de inspiração para ordenar os referidos projetos foi recolhida, inicialmente, a partir dos valores europeus e, posteriormente, dos valores norte-americanos (Cf. Warde, 2000).

Assim, a construção do homem adequado às novas transformações estava pautada na crença de que, nos Estados Unidos da América, estariam, muito mais do que em qualquer lugar do mundo ocidental, as ferramentas necessárias para promover a mudança que levaria o Brasil a alçar o patamar de nação moderna e chegar ao patamar dos países mais avançados.

No entanto, foi especialmente a partir de meados do século XIX que passaram a ser divulgadas, no Brasil, as teses que defendiam o “modelo cultural norte-americano” como o ideal, como o espelho do sonho futuro. Contudo, a busca do ideal de uma sociedade avançada e produtiva, de um povo consciente de seus valores e do seu papel para o crescimento da nação chocava-se com a visão mostrada do brasileiro para o mundo, como expõe Warde (2000):

A situação era grave: os brasileiros, apegados aos prazeres do corpo, subjugados pela corrupção, inautênticos, não podiam nem imaginar o que era viver da espiritualidade! Em contraste com os brasileiros, a representação popular descentralizada, a escola disseminada, o povo industrioso, livre, honesto, enfim, americanos autênticos. Nem *mimesis* podia nos salvar! Espelho perverso, nele nos víamos não só invertidos, mas deformados. No imaginário das elites cravava-se o sentimento de erro e de fracasso (Warde, 2000, p.39).

Paralelamente a essa imagem, outra era também divulgada em relação ao Brasil, o da Terra Prometida, que necessitava da presença do homem do velho mundo para fazê-la prosperar e ordenar as imperfeições fruto da sua criação, o que justifica os vários relatos de viajantes que se infiltrava na mata brasileira com a finalidade de conhecer a fauna, flora, as riquezas minerais e os rios. Como resultado desses relatos, como argumenta Warde (2000), evidenciava-se a “grandiosidade da natureza em contraposição a pequenez humana”.

Essas e outras representações, certamente, estiveram presentes tanto nos relatos dos escritores, poetas, políticos, como no imaginário de pessoas diversas. A imagem, quase idílica, da grandiosidade da natureza deveria ser superada pela razão que buscava transformar estes espaços no sentido de instrumentalizar a gente daquela terra lhes propiciando recursos suficientes para fazer com que a sua pequenez fosse transformada em ação constritora do progresso e da civilização.

Entre os idealizadores de uma nova sociedade pautada nos princípios da racionalidade, estava Tell Ferrão que, provavelmente não deixou de realçar essas idéias nas aulas que ministrou, porque compreendia estar, na cultura norte-americana, o modelo a ser seguido para transformar o panorama que se desenhava no Brasil (Cf. Tavares Bastos, 1938 [1862]). Deste modo, a contribuição do professor foi bastante significativa no sentido de estimular em Tavares Bastos o interesse pelos Estados Unidos da América, assim como para a produção desse alagoano acerca das questões educacionais brasileiras.

Ao que parece, o interesse de Tavares Bastos pelas questões diretamente ligadas ao campo da educação foi despertado por esse professor e tem o seu ponto inicial no “Exercício de Composição”, lançado por Tell Ferrão. Segundo Pontes (1939), os primeiros escritos foram publicados por ocasião da publicação do livro, em 1858, de seu ex-professor, no qual escreveu o prefácio, e onde já ensaiava alguns passos do entendimento que tinha acerca da importância da educação para o Brasil.

Tavares Bastos, segundo Pontes (1939), destacava estar na educação a responsabilidade pela fisionomia, grandeza e vida de um povo, assim como entendia que era uma fonte de “desgraças” ou de “felicidade”. E quem se dispusesse a fazer uma reflexão, por mais apressada que fosse, certamente veria a realidade dos citados aspectos em relação ao país.

A experiência de prefaciар o livro, propiciada por Tell Ferrão, possivelmente, marcou a formação acadêmica de Tavares Bastos, promovendo conseqüências. As críticas e sugestões expressas no referido texto iriam, aos poucos, sendo delineadas e tomando forma até constituir, mais adiante, um corpo coeso no interior das idéias reformistas desse bacharel a serem defendidas em seus escritos.

Para Tavares Bastos (Tavares Bastos, *apud* Pontes, 1939), as vitórias, triunfos e os futuros do espírito de nacionalidade brasileira seriam preservados pela educação. Isso se daria quando a voz da educação ecoasse por toda a extensão da terra brasileira, com toda a força e determinação, destruindo as últimas barreiras da muralha do tempo colonial. Esse, aliás, é um dos pontos de constante referência que, posteriormente, se manteria no discurso de Tavares Bastos: as nossas desgraças tiveram uma fonte e este manancial foi derramado pela correnteza da colonização, que plantou, no solo brasileiro, o seu atraso e empobrecimento. Essas considerações justificam a afirmativa em tom libertário: “Quando sua voz [da educação] fizer-se ouvir por toda a extensão de nossas terras, e em todo o seu vigor, as derradeiras muralhas do tempo colonial cairão em ruínas, e a escravidão soltará os últimos arrancos da hora extrema” (Tavares Bastos *apud* Pontes, 1939, p.89).

Nesse momento, observa-se que Tavares Bastos já demonstrava preocupação com as dificuldades de expansão da educação pública e, assim, sugeria e considerava os meios para a sua difusão:

Se abandonada a rotina como desgraçadamente em nosso país, a instrução se recebe pelo método individual, pelo ensino de per si, não se conseguirá nunca um desenvolvimento satisfatório. Se, porém, emprega-se o ensino mútuo ou o método simultâneo, a cousa varia, os resultados são outros. Da aplicação das idéias pedagógicas de Lancaster ou de Jacotot, de seguir-se a rotina ou a experiência dos eruditos, procedem conseqüências diferentes (Tavares Bastos, *apud* Pontes, 1939, p.89).

Tavares Bastos (*apud* Pontes, 1939) discutia, portanto, sobre a aplicação, no Brasil, dos métodos pedagógicos difundidos na Europa, naquele momento, a exemplo do método lancasteriano. Este, também denominado de método mútuo, teve a sua elaboração atribuída ao educador inglês Joseph Lancaster, que defendia a idéia de utilizar os seus próprios

alunos como auxiliares do professor, monitorando os colegas. As primeiras propagandas desse método, divulgadas no Brasil datam de meados da segunda década do século XIX, mas foi a partir da independência, com o intenso debate sobre a necessidade de crescimento do número de escolas que o método mútuo apareceu como uma poderosa arma, a fim de fazer com que mais pessoas tivessem acesso à aprendizagem formal.

Outro método que Tavares Bastos mencionou no prefácio para o livro do ex-professor Ferrão foi o desenvolvido pelo professor francês Joseph Jacotot. Este ministrou, até 1789, aulas de retórica, quando se uniu aos rebeldes da Revolução Francesa, convertendo-se em artilheiro, militar, secretário do ministro da Guerra, professor de matemática, ideologia, línguas mortas e direito, diretor da Escola Politécnica. No final da era napoleônica, foi eleito deputado pela convenção, exilando-se depois com a restauração dos Bourbons em 1815.

Foi na casa de campo, nos Países Baixos, que Jacotot descobriu, por acaso, ao vivenciar uma “aventura intelectual” na Universidade de Louvain, um método de ensino que permitia, segundo ele, a emancipação intelectual. A descoberta desse método mudara a visão que ele tinha do processo de aquisição do conhecimento. Sem saber falar holandês e tendo alunos que não sabiam falar francês, viu-se obrigado a achar uma solução a fim de ultrapassar a barreira lingüística e poder exercer seu ofício, em 1818.

Por meio de um interprete, sugeriu aos seus alunos a leitura de “Telêmaco”, de Fénelon, por consistir em uma edição bilíngüe, que permitia comparar, palavra por palavra, os dois idiomas; e disse a seus alunos que estudassem, que comparassem, que verificassem, que escrevessem o que haviam entendido em francês.

Surpreso, percebeu que os seus alunos haviam tido um desempenho melhor do que esperava, despertando em Jacotot questionamentos acerca da função do professor e, principalmente, a necessidade de explicações para o processo educativo. Ele entendeu que o importante havia sido a vontade de ensiná-los, melhor: “a partir da qual ele puderam aprender! Ao tratá-los como iguais, eles aprenderam”. Desse modo, Jacotot foi testemunha de como se gestaram e como vergaram os ideais igualitários de 1789 e, apesar disso, continuou a persegui-los. Segundo Dussel (2003),

Jacotot llama a su método la enseñanza universal, edita libros sobre la enseñanza de la lengua materna, la lengua extranjera, la música y la matemática, entre outros, y funda uma revista, el *Journal de l'émancipation intellectuelle*. Tiene discípulos, escrebe libros, y hasta dirige uma escuela militar. Pero sabe que la emancipación es tarea de um hombre com outro hombre (así, em masculino), y que lãs instituicones sociales no toleran bien a los hombres libres (Dussel, 2003, p.215).

No prefácio que escreveu, Tavares Bastos se mostrava preocupado com o método de ensino e alertava que se deviam procurar os mais apropriados e mais rápidos. Por isso, chamava atenção para o estudo das línguas, pois considerava uma condição essencial à boa escolha do método e dos processos de ensino: “se executais os processos de Robertson com inteligência de seu sistema colhereis num dia o que outros só darão em meses. A rotina de nossos velhos mestres no ensino do latim produzia em anos aquilo que hoje se obtém em dias.” (Tavares Bastos, *apud* Pontes, 1939, p. 89-90)

A experiência de escrever o prefácio do livro do ex-professor¹⁰ foi extremamente benéfica para Tavares Bastos, como se pode perceber, tanto porque despertou no ex-aluno o interesse pelas questões diretamente ligadas à educação pública brasileira e também porque o levou a entrar em contato com informações acerca dos Estados Unidos. Contudo, o interesse de Tavares Bastos pelos Estados Unidos encontraria outra razão, para aprofundá-la e esta foi o contato com James Cooley Fletcher (1823-1901).

Em meados do século XIX, chegaram a São Paulo duas personalidades que posteriormente se encontrariam: Tavares Bastos (1839-1875) e James Cooley Fletcher (1823-1901). Após vinte anos de esforços vãos para preencher o cargo de capelão do porto do Rio de Janeiro, a sociedade dos marítimos americanos enviou ao Brasil esse ministro presbiteriano, que havia se oferecido para a missão de servir os americanos aqui residentes. Fletcher estaria, juntamente com Tavares Bastos, na propaganda de defesa da imigração, tendo até mesmo participado da Sociedade Internacional de Imigração, da defesa da abertura do rio Amazonas para o comércio internacional, além de ser um divulgador da reforma educacional realizada por Horace Mann, em Massachusetts, entre os anos de 1837-

¹⁰ Entretanto, o contato com Tell Ferrão não ficou apenas nisso, estendeu-se para outro setor, diretamente vinculado à vida acadêmica da Faculdade de Direito de São Paulo, pois com o ex-professor, esteve, no dia 23 de outubro de 1858, na fundação do “Instituto Acadêmico Paulistano”, uma associação que se propunha a ajudar os estudos científicos e literários dos alunos da Academia de Direito (Cf. Pontes, 1939).

1848. Essas idéias uniram o parlamentar alagoano ao pastor norte-americano, como será destacado adiante.

É possível perceber que as contribuições obtidas por Tavares Bastos (1938) [1862] por meio do professor Tell Ferrão, assim como por Fletcher foram significativos na construção de um caldo de cultura que foi cada vez mais sendo ampliado. O referente norte-americano tornou-se cada vez presente nas idéias e ações desenvolvidas por Tavares Bastos (1975) [1870] na sua carreira como parlamentar e nos escritos que produziu.

A tarefa de divulgar as posições e críticas foi exercida em variados espaços: na tribuna parlamentar, na imprensa ou ainda por meio da elaboração e publicação de panfletos. O primeiro foi lançado em 1861 e o último em 1873. Entretanto, há de se perguntar: a quem Tavares Bastos destinava os seus escritos?

1.4.A quem se destinavam os panfletos publicados por Tavares Bastos

Pelas diferentes utilizações realizadas com os panfletos publicados por Tavares Bastos, na década de 60 do século XIX, o leitor, certamente, é levado a se perguntar: para quem Tavares Bastos escreveu? A quem queria sensibilizar ou responder? Estas questões exigem que a sua trajetória continue a ser examinada.

Tavares Bastos concluiu o doutorado na Faculdade de Direito de São Paulo em 1859 e passou a residir na Corte e, no mesmo ano, começou exercer o cargo de Oficial na Secretaria da Marinha. Nesse período, iniciou-se o processo eleitoral, no qual se candidatou a deputado para a décima primeira legislatura. A partir de 1861, quando ingressou no Parlamento, estabeleceu relações mais estreitas com pessoas que anteriormente havia estado no âmbito da Faculdade de Direito de São Paulo e, sobretudo, com aquelas que estavam vinculadas ao mundo político, a exemplo do Conselheiro Saraiva.

Dentre as pessoas que compuseram a rede de sociabilidade de Tavares Bastos está José Bonifácio, “o Moço” – sobrinho e neto do “Patriarca da Independência”, para quem Tavares Bastos dedicou, em 1861, o panfleto *Os males do presente e as esperanças do*

futuro. É importante destacar que Tavares Bastos, à época, encontrava-se politicamente ligado ao Partido Conservador.

No panfleto, dedicado a José Bonifácio, evidencia-se, pela saudação elogiosa, a relação de reconhecimento do papel histórico da família deste, bem como o pertencimento a um grupo político.

Foi uma bela manhã a de ontem na Câmara dos Deputados. [...] Não assistimos a mais um combate da palavra. De um lado, o governo, por seu órgão, deixou ver bem claro que não pretendia galvanizar o passado, ressuscitar os seus certames e os seus ódios. De outro, José Bonifácio, o herdeiro do mais belo nome da nossa história, levanta, como um globo de luz, a sua cabeça sobre a assembléia (Tavares Bastos, 1976a [1861] , p. 27).

Entretanto, Abreu (2004) aponta para a manobra política utilizada pelo parlamentar alagoano em relação à figura de José Bonifácio, o moço. Segundo a autora, essa imagem positiva foi traçada por Tavares Bastos numa tentativa de vincular o próprio nome em relação ao Andrada e demonstrar uma aproximação que, na realidade, fazia parte do jogo político.

Sem perder de vista a dinamicidade dos movimentos desse jogo, a autora indica que, no final do texto *Os males do presente e as esperanças do futuro*, Tavares Bastos já tinha outra opinião a respeito do “moço” e “parecia distanciar-se, considerando as suas reivindicações como apressadas” (Abreu, 2004). A íntegra do texto permite vislumbrar o jogo político que certamente caracterizou não somente a relação de Tavares Bastos com José Bonifácio, “o moço”, mas junto a outros membros do círculo parlamentar, com os quais o deputado se relacionava.

Mas ... Aonde, a que longínquos mares nos arrebatava a fantasia? Mas, tudo isso é, sem dúvida, mais belo de ouvir-se do que fácil de ver-se. Quando José Bonifácio triunfante descia ontem da tribuna, alguém, cujo bom senso não conhece rival, interrogado sobre a bandeira que o orador acabara de hastear com tanta pompa, respondeu: “Ele tem razão, mas para realizar as suas idéias é preciso de um século”. Sim José Bonifácio! Aquela é certamente a aspiração dos corações generosos. Eles volem-se para essa cadeia de verdades, como para as suas derradeiras esperanças. Tudo, porém, demonstra que ainda está longe o dia em que deva um governo sábio

assentar-se nas alturas do poder para dar corpo e formas às idéias de futuro e progresso do nosso programa, José Bonifácio, o programa da mocidade! Com efeito, no sistema representativo, uma política nova, tenaz e forte não pode descender de um capricho do rei, como de D. José, no governo absoluto. Há de ela ser, porém, o efeito pacífico da opinião, da opinião esclarecendo-se lentamente e lentamente imprimindo a energia de suas convicções nos seus dois grandes mandatários, o parlamento e a imprensa. Ora, essa opinião existe já, como fora mister, constituindo uma maioria compacta e solidária? Em qual indivíduo, ou nobre ou popular, no parlamento ou fora dele, essa opinião acha-se concentrada e individualizada? É este o lugar de responder tristemente, como Béranger: “Il manque un homme em qui le monde ait foi” (Tavares Bastos, 1976a [1861], p.47).

Tavares Bastos justifica a produção do panfleto sob o pseudônimo de o “excêntrico” em decorrência da “necessidade de analisar os vícios do presente, como o caminho mais direto para descobrir os horizontes do futuro” (Tavares Bastos, 1976a [1861], p. 27). Explica que o escrito havia germinado a partir dos discursos que presenciara nas tribunas da Câmara, quando do anúncio da discussão do programa de governo. Acrescenta que, do debate entre representantes do governo e o brilhantismo de José de Bonifácio, percebia o quanto era agradável “sentir que ainda possuímos as fórmulas, sequer, do governo representativo; e há quem as compreenda e exerça toda a sua transcendente importância” (Tavares Bastos, 1976a [1861], p.27).

Jovem e entusiasmado com o ambiente e os pares, viu em José de Bonifácio um exemplo de parlamentar e, impressionado com a postura e o discurso do “moço”, dedicou-lhe o escrito. É um texto marcado por críticas, mas, onde se percebe que para Tavares Bastos, no Brasil, era possível ter esperanças. O autor acreditava que um “governo sábio” teria como dar corpo ao programa de transformações no qual “as formas às idéias de futuro e progresso” pudessem ser concretizadas.

Demonstra, ao escrever para “o moço”, de que forma deveria ser conduzido o programa que, acreditava, teria a adesão do jovem parlamentar. O “nosso programa” seria realizado a partir de transformações, em que pese a energia das convicções, mas de forma pacífica. Nesse processo de grandes mudanças, não perdia de vista o lugar de condução do movimento: “o parlamento e a imprensa”.

No ano de 1862, Tavares Bastos lançaria *Cartas do Solitário*. Pode-se afirmar, a partir da leitura da biografia de Tavares Bastos e da primeira carta do conjunto das

publicadas anonimamente, sob o pseudônimo de “Solitário”, no *Correio Mercantil*, jornal dirigido por Francisco Otaviano, a partir de 19 de setembro 1861, que essa produção foi consequência da exoneração do deputado alagoano do cargo de Oficial da Secretaria da Marinha.

Cartas do Solitário foi uma coletânea das cartas saídas no jornal. Em 1862, saiu a primeira edição. Em 1863, a segunda edição, em 1938, a terceira e, em 1975, a quarta, por ocasião do centenário da morte do autor.

Na segunda edição, os textos foram agrupados de acordo com os seguintes temas: Centralização administrativa (Cartas I a V); Relação entre o Estado e Igreja (Cartas VI e VII); Africanos livres e tráfico de escravos (Cartas VIII a XI); Liberdade de Cabotagem (Cartas XII a XXI); Abertura do Amazonas (Cartas XXII a XXVIII) e a Navegação a vapor entre o Brasil e os Estados Unidos (Carta XXIX)¹¹. A primeira edição era formada por cartas que constam nos três últimos temas. Os três primeiros só foram reunidos no livro publicado na segunda edição.

Na primeira edição, foi feita uma “advertência” assinada pelo editor, justificando o lançamento das *Cartas*, explicando que se devia aos constantes pedidos de “publicação em avulso” dos artigos divulgados no jornal *Correio Mercantil*. Esclareceu que, inicialmente, a identidade do “Solitário” era desconhecida e que a publicação das missivas, sobretudo em forma de livro, tinha por objetivo “prestar um serviço” ao público e ao comércio. E justificou

Em um país novo é preciso fortificar e aviventar a propaganda de idéias liberais sobre o comércio e a economia política, em oposição ao sistema rotineiro dos regulamentos, do protecionismo, da restrição. Esse é o fundo do pensamento do SOLITÁRIO. Essa a aspiração do país. Esse também o nosso intuito (o editor, 1938 [1862],p.13).

¹¹ Essa classificação está presente no trabalho produzido por Abreu (2004).

É possível deduzir que as cartas publicadas por Tavares Bastos foram obtidas por um número razoável de leitores, pois, após terem sido publicadas no jornal “Correio Mercantil”, foram publicadas duas edições seguidas¹². Uma em 1862 e a outra em 1863.

Na terceira edição (1938), feita sobre a segunda edição de 1863, do livro *Cartas do Solitário*, consta também uma nota da redação do jornal *Correio Mercantil*, publicada no dia 3 de abril de 1862, um dia após a divulgação da última carta. O objetivo era explicar quem era o “Solitário”, motivado pelas variadas especulações feitas, até então não oficialmente, em torno desse personagem. Nesse texto, a redação do jornal identifica: “O SOLITÁRIO é o Sr. Dr. Aureliano Candido Tavares Bastos” (*Correio Mercantil*, 3/4/1862).

A nota explicou também porque as cartas foram escritas após a demissão de Tavares Bastos da Secretaria da Marinha, quando o ministério espalhou pela imprensa “insultos” que punham em dúvida o “talento” do demitido e complementou com a reação do “ofendido”.

Desde esse dia, o Sr. Dr. Tavares Bastos resolveu também vingar-se, porém de uma maneira mais nobre. Resolveu provar perante o país que essa dúvida [o talento do demitido] do governo só podia provir, ou de má fé, ou da falta de perspicácia, e que, em qualquer dessas hipóteses, o governo privará a administração pública de um dos seus melhores auxiliares (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.14).

O efeito da demissão foi evidenciado pelo autor/parlamentar na primeira carta. Dizia-se triste e sofrido e estava na Thebaida (Tijuca), “aonde vim acolher-me das injustiças dos homens da cidade e procurar descanso para os meus dias agitados” (Tavares Bastos, 1938 [1861], p. 27). Nesta carta, assumiu uma postura melancólica e referindo-se

¹² Quatro anos após a morte de Tavares Bastos, a sua esposa, Maria Tereza Bastos, escreveu de Paris, para Rodrigo Otávio de Oliveira Meneses, um amigo do marido, falando a respeito das publicações do autor/parlamentar: “sua viúva, zelosa, escreveu, de Paris, em 20 de agosto de 1879, pedindo que se encarregasse ‘de procurar saber quais os contratos feitos por meu falecido marido, e seu amigo com os livreiros que têm publicado as suas obras até esta data porque vejo que se tem vendido constantemente essas obras, e é impossível que as edições não estejam esgotadas, visto haver breve quatro anos que meu marido faleceu e isso não pode continuar sem que me dêem o nome de indiferente, o que seria uma grande injustiça’”. Após a resposta de Rodrigo Otávio de O. Meneses, Maria Tereza responde. A carta é de 22 de fevereiro de 1880. “Agradeço-lhe extremamente a bondade que teve e a diligência que empregou para responder-me tão prontamente sob um negócio que não deixava de preocupar-me. Visto a sua bondade, venho ainda incomodá-lo, pedindo que me informe, pouco mais ou menos, a despesa que poderia fazer aí, para a nova publicação dessas mesmas obras, afim de saber e comparar qual seria mais em conta” (Tereza Bastos, *apud* Otávio Filho, 1944, p. 109-110).

ao Rio de Janeiro, destacou: “os ecos destas montanhas acabam de repetir nas suas vozes sonoras as frases eloqüentes” (Tavares Bastos, 1938 [1861], p. 27).

Quando menciona a última sessão do parlamento, na qual falhara a tentativa de por em discussão as reformas legislativas e administrativas, fala mais uma vez dos seus sentimentos: “a tristeza que vos pesa na palavra, a dúvida que a detém vacilante, feriram-me de perto”. Deste modo, reconhece o peso do momento e volta à questão da urgência do “estudo” dos problemas do país, afirmando: “hoje a situação é gravíssima (...), hoje o país reclama o estudo e os conselhos de todos” (Tavares Bastos, 1938, p.27-28).

Em 1865, quando exercia o segundo mandato, Tavares Bastos, que se mostrava empenhado na campanha pela abertura do rio Amazonas, somou-se a expedição Thayer liderada pelo professor suíço Louis Agassiz e da qual fez parte William James. Na primeira fase da viagem foi para a província do Pará, onde o presidente, um ex-colega da Faculdade de Direito de São de Paulo, facilitou-lhe o estudo da região.

O professor Agassiz viera acompanhado pela esposa Elisabeth Cary, e esta no diário que redigiu durante a viagem, registrou suas impressões acerca de Tavares Bastos e suas posições, naquela expedição:

Enquanto descíamos o canal, pitoresco resumo das maravilhas duma região em que todos éramos mais ou menos estrangeiros, o Dr. Epaminondas e o Sr. Tavares Bastos caminhou naturalmente para as questões do vale do Amazonas, sua configuração e estrutura, sua origem, seus recursos, numa palavra sobre o seu passado e o seu futuro, ambos obscuros e motivos de admiração e conjecturas. (...), o Sr. Tavares Bastos já é um dos homens políticos destacados de seu país. Desde o dia em que estreou na vida pública, não cessou até hoje de se interessar pela legislação que rege o comércio da grande bacia amazônica e de estudar a influência que ela podia ter sobre o progresso e o desenvolvimento de todo o império do Brasil. (...) Ele já insistiu, junto dos seus compatriotas, sobre a necessidade, mesmo do próprio interesse do país, de partilhar desse grande tesouro com o resto do mundo (Agassiz e Cary Agassiz, 2000, p. 248-249).

No retorno da viagem pelo rio Amazonas, Tavares Bastos publicou, pela Casa Garnier, em 1866, *O vale do Amazonas* e, nesse estudo, chama a atenção dos seus pares ao afirmar:

A esses que negam o progresso moral do país e o seu incontestável adiantamento, responde-se como o sábio da história: *e pur si muove!* (...) O país não pertence aos ídolos; prefere os princípios. Desembaraçado dos ídolos, o país se volve para aqueles que sabem o que querem, os verdadeiros liberais, os reformadores, os inimigos da rotina, os derribadores das estátuas de barro, os adversários da palavra oca, os homens de idéias. (...) esta sede de novidade, esta transformação moral, esta força democrática, é que alenta e comove a nação. Nomes, palavras, discursos vãos, tudo isso é já irrisório. Só merecem conceito a reforma útil e o sujeito de préstimo (Tavares Bastos, 2000 [1866], p.21-22).

Nesse estudo, Tavares Bastos (2000) [1866] chamou atenção dos parlamentares não só para a necessidade da abertura do rio para o comércio internacional, assim como para as riquezas e potencial da região. Percebe-se que o autor procurou amparar-se em dados estatísticos, para evidenciar com mais profundidade a posição de que era preciso aproximar o Brasil dos Estados Unidos e um caminho era facilitando as comunicações. O rio foi aberto para a livre navegação por meio de um decreto, em 7 de dezembro de 1866. Ao encerrar o panfleto, o autor comemora dizendo “agora é que surge o Amazonas para o mundo social (...) A sua prosperidade real datará da sua liberdade” (Tavares Bastos, 2000 [1866], p. 179).

Esse autor, animado pela defesa do imigrantismo e partícipe da Sociedade Internacional de Imigração, foi indicado por outros membros da entidade para ser o encarregado de redigir, a partir das deliberações da diretoria, o texto que ganhou a denominação de *Memória sobre Imigração* e foi publicado em 1867. Nele, expôs os benefícios oriundos da imigração.

Desse modo, chama a atenção das autoridades do país ao questionar: “Há neste assunto uma questão capital, que antes de tudo é mister encarecer. Deve o governo promover a imigração? Ou deve ser ela abandonada a si mesma, às causas naturais?” (Tavares Bastos, 1976b [1867], p. 61). Convencido de que era um instrumento eficaz para desencadear o progresso e o crescimento do país, Tavares Bastos entende que “a imigração para o Brasil é, como a instrução do povo, um serviço comum às administrações geral e provinciais” (Tavares Bastos, 1976b [1867], p. 67). Por isso, ao encerrar o escrito voltou a dirigir-se aos seus pares, dizendo:

Afrontai com denodo o problema indeclinável da instrução gratuita e obrigatória, derramada às mancheias bem paga e fortemente organizada; Combatei na tribuna e na imprensa, por vossos atos como governo e por vossas opiniões como cidadão, esse pessimismo fatal, que, sendo a fórmula da impotência dos ineptos, alimenta uma insuportável atmosfera de desânimo e descrença (Tavares Bastos, 1976b [1867], p. 105).

Em 1870, Tavares Bastos publicou, numa edição da Casa Garnier, o livro denominado *A Província - estudo sobre a descentralização no Brasil*. A segunda edição foi lançada em 1939, na coleção Brasileira da Editora Nacional, e a terceira em 1976, pela Companhia Editora Nacional e o Instituto Nacional do Livro - MEC, em virtude da comemoração do centenário da morte do autor.

O objetivo do autor foi o de trabalhar uma aproximação com os liberais e construir uma aliança que garantisse a unidade partidária com uma parcela de políticos que, naquele momento, planejava, de forma autônoma, organizar-se em um movimento de cunho republicano. Embora a pretensão de Tavares Bastos fosse estabelecer uma aliança com os liberais, ele se deparava com uma situação diferente da verificada entre 1862 e 1868, quando aconteceu uma aliança duradoura, denominada de experiência progressista

Nesta obra, Bastos defendeu um projeto agregador de dissidências, que, no momento em que foi delineado, significava uma proposição particular sua para o enfrentamento de um problema que, conforme Célio Ricardo Tasinafo, era vivido nesse momento pelo Partido Liberal como obstáculo para sua volta ao governo: a grande fragmentação (Abreu, 2004, p. 337).

Com a finalidade de convencer os seus pares da emergência que era para o Brasil o processo da descentralização, o autor procurava demonstrar firmeza na defesa do tema, argumentando sempre a partir do desajustes motivados pela centralização, a qual era apontada como fonte de corrupção, atraso e de entrave no funcionamento administrativo e político do estado

Vemos os espíritos aflitos em busca de um ponto de apoio no espaço: quanto a nós, não há outro; é a autonomia da província. (...) Descentralizai o governo; aproximai a forma provincial da forma federativa; a si próprias entregai as províncias; confiai

à nação o que é seu; reanimai o enfermo que a centralização fizera cadáver; distribuí a vida por toda a parte: só então a liberdade será salva (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 29-30).

Dois anos após a publicação de *A Província*, Tavares Bastos lança o panfleto denominado *A situação e o Partido Liberal*. Este nasceu de uma carta endereçada ao Conselheiro Saraiva, a 23 de dezembro de 1871. No documento, Tavares Bastos procurou defender a realização das “aspirações” que o Partido havia relegado ao segundo plano em lugar da realização de um programa “mínimo”. Tavares Bastos defendeu que o Programa do Partido Liberal deveria ser realizado na sua integralidade.

Por essa carta, é possível perceber uma síntese do pensamento do deputado, no início dos anos 70, acerca das mudanças que deveriam ser operadas no Brasil, objetivando as transformações que fariam do país uma nação moderna e afinada com as mudanças que já se verificavam em outros lugares do exterior, por isso defendia a manutenção dos “velhos preceitos da nossa confissão política”:

Senado temporário, “como corretivo da imobilidade e oligarquia, e para a justa ponderação e recíproca influência das duas casas do parlamento”; iniciativa dos ministros em todos os negócios do Estado, exprimida pela fórmula consagrada – o rei reina e não governa, - e, como consequência, responsabilidade pelos atos do poder moderador e reorganização do gabinete ministerial; conselho de estado, mero auxiliar da administração sem caráter político, e incompatível com os cargos parlamentares; independência do poder judicial, cujas condições infelizmente não foram logo precisadas; unidade da jurisdição judiciária e derrogação de jurisdições administrativas; descentralização, constituindo-se o governo local próprio do município e da província; abandono do sistema preventivo quanto às associações, promovendo-se a iniciativa individual e garantindo a maior liberdade à indústria e ao comércio; liberdade de consciência, para a qual se reclamavam garantias efetivas; redução das forças militares em tempo de paz; e finalmente, coroando estas generosas promessas da escola liberal, o desenvolvimento do ensino público e a liberdade do particular (Tavares Bastos, 1976c [1872], p. 112-113).

Com a perda da luta interna no Partido Progressista, Tavares Bastos procurou organizar o “novo” Partido Liberal, o qual deveria ter uma identidade definida para enfrentar os conservadores e, nesse sentido, era favorável à idéia de alargar o programa desse partido, pois os conservadores estavam pondo em prática as propostas apresentadas

pertencentes aos liberais, fato que esvaziava a existência do Partido Liberal, ainda mais se os chefes do grupo partidário continuassem apoiando os conservadores na execução das propostas dos liberais. Isso justifica o fato de o panfleto também ter sido dirigido aos pares, sobretudo no sentido de reorganizar o Partido Liberal.

O último panfleto foi lançado em 1873, sob a denominação de *Reforma Eleitoral e Parlamentar*, no qual, entre outras reformas, defendeu o voto livre e direto. Contudo, admitia a urgência de uma reforma parlamentar ampla e completa, que propiciasse a liberdade e sinceridade da eleição, a independência do parlamento, o comedimento do governo pessoal, o equilíbrio dos poderes políticos. Nestes aspectos estaria concentrada, segundo o autor, a institucionalização de um verdadeiro sistema representativo.

Junto com *Reforma Eleitoral e Parlamentar* foi lançada também *A constituição da Magistratura*, com a finalidade de fornecer as garantias necessárias aos magistrados no exercício da profissão. Nesse estudo, partiu-se da seguinte questão: “não haverá meio de restringir, senão extirpar, o funesto arbítrio que na mais vasta escala atualmente exerce o governo, nomeando, promovendo, removendo, suspendendo, corrompendo, subjugando a magistratura?” (Tavares Bastos, 1976d [1873], p. 241).

A partir da análise desses textos, é possível perceber que os panfletos elaborados por Tavares Bastos eram prioritariamente destinados aos parlamentares e agentes institucionais. Em que pese usasse a tribuna para realizar as críticas e fazer defesas ou oposições, o autor dedicou-se também à produção de textos, registrando as idéias, projetos ou críticas sobre as mazelas que promoviam o atraso da sociedade brasileira e emperravam o seu crescimento, progresso e civilização.

As posições, certamente, foram respaldadas nas experiências obtidas com os pares do ambiente parlamentar e dos ensinamentos dos professores da Faculdade de Direito de São Paulo, assim como o interesse que lhe foi despertado pela cultura norte-americana, fato que lhe forneceu elementos para examinar os males que consumiam o país e perspectivar mudanças calcadas em esperanças a serem realizadas no futuro.

CAPÍTULO 2 – HORACE MANN E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE MASSACHUSETTS: ELEMENTOS DE UM MODELO PRESENTES NO PROGRAMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA ALMEJADO POR TAVARES BASTOS PARA O CASO BRASILEIRO?

Quando Horácio Mann começou a famosa agitação donde saiu o vasto sistema de ensino público da União Americana, muitos dos Estados pretendiam que as escolas das associações e seitas eram suficientes, nem seriam excedidas: a experiência patenteou a sua ilusão. O sistema que Mann fizera adotar no Massachusetts foi logo imitado pelos outros Estados à porfia; e as escolas para os filhos de todo o povo, para o rico e para o pobre, para o branco e para o negro, as escolas nacionais são hoje o mais belo título das Repúblicas Unidas (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.150).

A referência efetuada por Tavares Bastos é um nítido indicativo de que esse parlamentar apreciava o sucesso do empreendimento realizado por Horace Mann, em Massachusetts. O êxito dessa reforma projetou o nome do seu autor para além do ambiente norte-americano, frequentemente sendo tratado como *The Father of the Common School* (cf. Buck, 2002, Grant 2005, Weiler 2003, Spring 1996)¹³. Será que, de algum modo, Tavares Bastos também procurou imitar ou adotar aspectos dessa reforma no Brasil? Para que se busque resposta para essa indagação, necessário se faz examinar alguns elementos dessa reforma, na tentativa de compreender se e de que maneira Tavares Bastos procurou incorporá-los ao programa de reforma da instrução que intentava para o Brasil da época.

Por conta desse fato, optou-se pela realização de um exame dos *Reports Annuais*¹⁴, produzidos anualmente por Horace Mann¹⁵, pois esse foi um dos dispositivos utilizados por

¹³ Optou-se, neste estudo, por utilizar a expressão *common school*, por entender que não há, no Brasil, um termo correlato para indicar a finalidade como essa expressão foi adotada no ambiente norte-americano, principalmente na reforma empreendida por Horace Mann, ressaltando que, nos casos em que são utilizadas citações do texto de Lawrence Cremin (1963a), foi respeitada a opção do tradutor.

¹⁴ A tradução da língua inglesa para o português é de minha inteira responsabilidade.

¹⁵ Cabe justificar que devido à dificuldade de conseguir os relatórios no seu formato original, foram utilizadas algumas cópias captadas nos seguinte endereços: www.mass.gov/statehouse/statues/mann_report.htm, usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/democrac/16.htm, www.tnell.com/ted/tc/12th_report.html, www.warsworth.com/history_d/templates/student-resources/0030724791-ayers, (coletada em 3 de julho de 2006) e as compilações apresentadas por Cremin (1963a), na obra denominada *A educação dos homens livres* [*The Republic and the school – Horace Mann: on the education of free men*]. A tradução do texto utilizada nesta pesquisa foi realizada por E. Jacy Monteiro e publicada em 1963.

ele para apresentar o conjunto dos elementos que deveriam compor a educação em uma sociedade livre¹⁶. Alguns dos elementos considerados fundamentais para implantação e implementação da *common school* da reforma idealizada por Horace Mann estão apresentado nos *Reports* que podem ser sumarizado da seguinte forma:

¹⁶ Horace Mann também publicou o *The Common School Journal* como um meio para divulgar e disseminar todos os tipos de informação sobre vários tópicos relacionados a educação (Cf. Buck, 2002).

QUADRO 1.1
PRINCIPAIS TEMAS DOS REPORTS ELABORADOS POR HORACE MANN

Ano	Relatório	Tema
1837	Nº. 1	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.
1838	Nº. 2	Aborda questões relacionadas à leitura, soletração e composição nas escolas e apresenta recomendações sobre o tema.
1839	Nº. 3	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
1840	Nº. 4	Apresenta diversos temas: edifícios escolares, necessidade de consolidar os distritos escolares excessivamente pequenos, escolas particulares, problemas de frequência e de disciplina. Apresenta uma discussão sobre as aptidões dos professores.
1841	Nº. 5	Aborda também temas relacionados aos edifícios para escolas, aptidões dos professores e ameaça de dissensões religiosas nas escolas. Mas o tema principal é a habilidade de vender.
1842	Nº. 6	Apresenta defesa da educação física e sanitária
1843	Nº. 7	Apresenta comentários e observações sobre a viagem de inspeção que realizou as escolas da Inglaterra, Irlanda, Escócia, Alemanha, Holanda, Bélgica e França.
1844	Nº. 8	Não tem um tema central (trata dos múltiplos problemas do sistema de escola pública em crescimento), apresenta discussões resumidas sobre as escolas particulares, verbas para escolas, problemas de disciplina, admissão de professores, e efeitos benéficos dos institutos de professores.
1845	Nº. 9	Discute a compensação, posição social, educação dos professores e os progressos mais gerais das escolas do Massachusetts. O tema principal do relatório: primazia da educação moral sobre a intelectual.
1846	Nº. 10	Consiste em um discurso geral sobre as escolas de Massachusetts e em uma exposição pormenorizada do código estadual de educação.
1847	Nº. 11	Discute o poder da educação universal no sentido de redimir o Estado de qualquer maneira de vício ou de crime social.
1848	Nº. 12	Resumo das idéias de Mann sobre educação, reúne temas dos primeiros relatórios em um único “grande credo da educação pública”.

Fonte: quadro elaborado com base em informações apresentadas por Cremin (1963a).

Observa-se, pela distribuição dos temas apresentados no quadro anterior, que Horace Mann tratava sobre assuntos relacionados não apenas aos aspectos pedagógicos da escola, mas também aos referentes à organização de material e de pessoal. Ao que parece, ao fazer isso, ele procurava registrar e disponibilizar, por meio desses relatórios, informações que, por certo, poderiam ser utilizadas e adaptadas a outros estados da federação americana e quem sabe a outros países.

Por isso, neste estudo, os relatórios produzidos por Horace Mann são examinados para compreender se, por conta da admiração expressa, nos panfletos que produziu em relação aos Estados Unidos e a esse reformador, Tavares Bastos utilizou algum desses elementos para propor seu programa de instrução pública. A opção foi prestar atenção, principalmente, em temas que podem ser associados aos que foram identificados desde o exame preliminar nos panfletos produzidos por Tavares Bastos, como é o caso da organização escolar, formação de professores e taxa escolar.

2.1.A contribuição de Horace Mann para organização do ensino público em Massachusetts

Horace Mann¹⁷ defendia que nenhuma República poderia resistir a menos que seus cidadãos fossem instruídos e educados. E como os Estados Unidos dos anos 1830

¹⁷ Horace Mann nasceu em Franklin, Massachusetts, em 4 de maio de 1796, e morreu em 2 de agosto de 1859, em Yellow Spring, Ohio. A sua educação inicial foi pouco formal: dos dez aos vinte anos de idade, ele não recebia mais do que seis semanas de escolarização por ano. Mas, adquiriu o hábito de ler na pequena biblioteca da cidade, fundada por Benjamin Franklin. Os livros a que teve acesso, nesse período, tratavam principalmente de história e de tratados sobre teologia. Em 1819, graduou-se na Brown University. Depois da graduação, foi tutor de Latim e grego em Brown. Em 1821, começou a estudar Direito, depois de concluir o curso, abriu um escritório em Dedham, Massachusetts. Advogou de 1823 a 1837. De 1827 a 1833, serviu no *Massachusetts House of Representatives*. Já de 1833 a 1837, serviu como senador. Foi nesse período, em 1837, que aceitou a indicação para ser o secretário do *Massachusetts Commission to Improve Education (later the State Board of Education)*, uma agência sem dinheiro e sem controle sobre as escolas locais. Foi nesse cargo e por meio de sua atuação e dos relatórios anuais que produziu, nos quais apresentava pontos de vista sobre o que deveria ser a educação em uma sociedade livre, que se tornou conhecido, à época, dentro e fora dos Estados Unidos. Permaneceu nesse cargo até 1848. Das suas publicações, nesse período, destacam-se *Annual Report* (1837 a 1848) e o *Common School Journal*, fundado e editado em 1838. Em 1839, estabeleceu a primeira *school for teacher* nos Estados Unidos. Em 1843, visitou a Europa e observou os métodos educacionais. De 1848-1853, serviu como membro do *U.S. House of Representatives*. E, no período de 1853-

apresentavam uma grande diversidade econômica, social, religiosa e de valores morais, era necessário buscar meios para superar essas distinções e conduzir as almas para o caminho da moral e dos bons costumes. Segundo Cremin (1963a),

impressionava profundamente a Mann a heterogeneidade da população americana. Ficava admirado da enorme diversidade de grupos sociais, étnicos, religiosos e manifestava preocupação por conflitos sérios que viessem a dividir a comunidade política, quebrando-lhe as forças. Temendo possibilidades destrutivas da discórdia religiosa, política e de classes, procurou um sistema de valores comuns que servisse de base ao republicanismo americano e dentro do qual florescesse sadia. Procurava uma filosofia pública, sentimento de comunidade de que todos os americanos partilhassem fosse qual fosse o tipo ou a crença. Esforçava-se por utilizar a educação com o objetivo de moldar novo caráter americano lançando mão da mistura de tradições culturais. E o instrumento seria a escola comum. (Cremin, 1963a, p. 9).

E, ainda segundo, Cremin (1963a), o objetivo da *common school*, no entendimento de Horace Mann, era fornecer a mesma experiência para todas as pessoas, pois ele desejava eliminar as distinções de classe e religião. Por meio da implantação dessa proposta, no ambiente escolar

se misturariam crianças de todos os credos, classes e antecedentes, associação ardente de crianças inflamadas por espírito de amizade e respeito mútuos, que não fossem destruídos mais tarde pelas tensões e clivagens da vida adulta. Mann encontrava, portanto, na harmonia social o primeiro objetivo da escola. (Cremin, 1963a, p. 10).

Por isso, Bodolato (2005) afirma que há pouco a se debater sobre o entendimento de Horace Mann a respeito do poder que a educação deveria exercer sobre os membros de uma sociedade democrática e como deveria ser abordada na escola, para igualar chances e oportunidade. Para ressaltar esse aspecto, esse autor destaca do *Twelfth Annual Report* (1848), que

1859, foi diretor do Antioch College em Yellow Springs, Ohio (hoje parte da Antioch University). Essas informações foram coletadas em 3 de julho de 2006 em www.mass.gov/statehouse/statues/mann_report.htm, usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/democrac/16.htm, www.tnell.com/ted/tc/12th_report.html, www.warsworth.com/history_d/templates/student-resources/0030724791-ayers.

somente a educação universal será capaz de contrabalançar essa tendência ao domínio do capital e servilismo ao trabalho. Se uma classe possui toda riqueza e educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa o nome que se dê a essa relação; a última de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for difundida igualmente, poderá levar consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; pois até hoje ainda não se viu um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre.

Sobre esse poder que Horace Mann atribuía à educação, Buck (2002) afirma que ele possuía nela uma fé total, pois não existiam limites na mente dele para o efeito que teria a educação ministrada no ambiente da *common school*. Ele acreditava que o currículo tradicional poderia ser universalizado e que a cultura destinada, anteriormente, apenas para a classe rica, poderia ser democratizada. Mas, o elemento mais importante, segundo esse autor, da crença de Mann era que a escola poderia preservar e manter uma sociedade democrática.

Sem depreciar qualquer outra atividade humana, pode-se seguramente afirmar que a *Common School*, melhorada e em funcionamento, como pode ser facilmente efetivada, pode tornar-se a mais eficiente e benéfica de todas as forças da civilização. Duas razões sustentam essa afirmação. Em primeiro lugar, existe uma universalidade em sua operação que só é possível se, administrada no espírito da justiça e da conciliação de que todas as gerações futuras ficaram sobre a influência. E, em segundo lugar os materiais sobre os quais atua são tão flexíveis e dóceis que se tornam capazes de assumir maiores variedades de formas do que qualquer outra obra terrena do Criador. A inflexibilidade e rudeza do carvalho, quando comparado ao arbusto flexível ou ao rebento tenro, revelam-se fracos emblemas para a caracterização da docilidade da criança se constatada a obstinação do adulto. Nestas vantagens inerente a *common school* reside o segredo da produção de relevantes resultados, em nosso próprio estado (...) Continuo, portanto, procurando mostrar que a verdadeira atividade da sala de aula conjuga – tornando-se idêntica aos interesses da sociedade. O primeiro é o estado inicial, imaturo desses interesses; o último, o estado desenvolvido adulto. Assim como a criança é o pai do homem, assim também o preparo adquirido na sala de aula vai expandir-se nas instituições e na sorte do estado (*Twelfth Annual Report*, 1848).

Parece que a atuação anterior de Horace Mann como legislador o conduzia a pensar sempre que o papel da escola estava diretamente vinculado ao desenvolvimento das instituições necessárias a uma sociedade democrática.

De acordo com Cremin (1963a, p. 7), várias causas motivavam a paixão reformista de Horace Mann, “mas nenhuma superou a educação, nada lhe preocupava mais do que a educação do povo”. Apesar da curta experiência no ensino, desde cedo revelou grande interesse nos assuntos mais gerais da organização escolar e esse interesse procurava compartilhar com seus pares parlamentares e na maioria das vezes tentava criar aparatos legais para legalizar medidas necessárias para uma nova organização escolar. E, no caso dos Estados Unidos, ele tinha a seu favor a Constituição.

A Constituição republicana dos Estados Unidos garantiu e inaugurou realmente nova fase da política educacional norte-americana, por meio dela se concebeu uma escola pública, cujo controle não estava nas mãos do governo federal. Os Estados começaram então a legislar para a organização do ensino. E assim, cada unidade da federação, por meio de uma Constituição própria garantia que dentro do seu território fossem mantidos o sistema de escola pública. No interior da estrutura estadual estabeleceram as normas que deveriam governar seus próprios sistemas escolares. (Gross, 1963, p. 149).

Na medida em que se processou essa descentralização administrativa da escola pública norte-americana, e com o movimento reformista verificado no século XIX tornou-se possível o desenvolvimento e implantação da *common school*. Fato facilmente identificável no primeiro relatório produzido por Horace Mann, publicado em 1837, no qual ele explicita os tipos de normas e direção que norteavam as escolas públicas do Estado de Massachusetts.

A teoria das nossas leis e instituições sem dúvida alguma é que primeiro em cada distrito de cada cidade da República exista uma escola distrital livre, suficientemente segura, suficientemente boa, para todas as crianças dentro do seu território, na qual recebam instrução nos rudimentos do conhecimento, se formem à correção do comportamento e se lhes incumbem os princípios do dever (Mann, 1963 [1837], p. 40).

Observa-se, pelo que afirma Mann (1963) [1837]¹⁸ em seus relatórios, que, por meio da legislação local, se procurava regulamentar aspectos que por certo garantiria o bom funcionamento, eficiência e utilidade do sistema escolar. Por exemplo, a legislação de Massachusetts estabelecia, para cada cidade que possuísse população numerosa e com riqueza suficiente, fosse criada uma escola de “caráter mais adiantado”. Esta deveria receber as crianças, independente da classe, especialmente os filhos dos pobres que não pudessem arcar com as despesas para que os filhos pudessem estudar fora do seu domicílio.

Parece que, com critérios desse tipo, Mann (1963) [1837] esperava que a escola pudesse fornecer a preparação indispensável para a formação do aluno.

Nessa plataforma comum deverá formar-se um conhecimento geral entre as crianças da mesma vizinhança. Nela as afinidades de natureza comum uni-los-ão de maneira a dar-lhes as vantagens da pré-ocupação e a aquisição estável de sentimentos fraternais, contra as concorrências alienadoras da vida subsequente (Mann, 1963 [1837], p. 40).

Com esse tipo de preocupação e por meio de peças legais, era garantido que as crianças recebessem assistência das instituições do Estado, assegurando a todas as crianças a base, considerada fundamental, de conhecimento e também de moralidade e segurança.

“O germe da moralidade pode ser plantado na natureza moral da criança, no período inicial de sua vida” (Mann *apud* Buck 2005). Essa afirmação de Mann em 1837, segundo Buck (2005) era um indício que ele acreditava serem as mentes e os corações das crianças terreno fértil, no qual poderiam crescer as sementes que fossem plantadas. Ainda segundo Buck (2005), Horace Mann estava absolutamente convencido de que se às crianças fossem fornecidas a educação religiosa e moral adequada, elas poderiam crescer adequadamente como cidadãos necessárias e adequadas para manter e desenvolver a democracia dos estados americanos, pois acreditava que se era necessário

melhorar o homem, era necessário primeiro melhorar os meios de educar a criança. Pelo uso de meios apropriados é perfeitamente possível ter uma comunidade cuja

¹⁸ A primeira data é o ano da edição da obra de Horace Mann utilizada nesta pesquisa e a segunda indica o ano em que o autor publicou o relatório em Massachusetts (EUA).

formação principal caminha em direção a atividade, prosperidade e retidão, embora uns poucos possam desviar ou desertar deixando essa fileira para atender a bandeira do vício, mas pela utilização dos meios apropriados essa situação pode ser facilmente revertida, assim do corpo principal da sociedade poderá ser retirado o devasso (Mann, 1937, *apud* Buck 2002, p. 115).

Observa-se que, com esse tipo de cuidado, o reformista procurava garantir à criança os instrumentos indispensáveis para a aquisição da prosperidade individual, fato que contribuiria para assegurar, por outro lado, a prosperidade social do próprio Estado. Assim, o objetivo não era só a riqueza e a segurança para o Estado, mas como o indivíduo poderia emancipar-se da sua tutela e tomar o rumo que lhe sugerisse o “espírito bem instruído” (Mann, 1963 [1837], p.41).

Ao discutir a questão do ensino público, Mann (1963) [1846] considerou que era necessário construir uma escola que levasse em conta a relação integral entre a liberdade, a educação popular e o governo republicano. Sabia que uma nação não podia ficar livre por muito tempo, tendo uma população ignorante. Mesmo que o país detivesse uma estrutura política conveniente, não seria capaz de manter os direitos e as liberdades dos cidadãos. Essas idéias estavam afinadas com o que acontecia naquele momento, no país.

Nos Estados Unidos, do século XIX, o crescimento do comércio e da indústria passou a exigir empregados que dominassem a técnica do ler, escrever e calcular necessários tanto em escritórios quanto nas fábricas. E essa passou a ser uma preocupação tanto dos homens de negócios quanto dos reformadores. Além disso passou a ser preocupação de todos a possibilidade de que as grandes diferenças sociais, resultantes do desenvolvimento econômico, pudessem causar transtornos sociais e aumentar a desigualdade social.

Os reformistas passaram a empreender esforços para superação dessa situação e passaram a defender que a igualdade e a igualdade de oportunidade eram necessárias ao republicanismo americano, percebendo que era fundamental criar oportunidades para que a República se mantivesse. E um caminho para isso era a educação universal, que favoreceria tal oportunidade. Uma das bandeiras de luta passou a ser que a verdadeira igualdade de oportunidades só seria atingida se a educação fosse propiciada a todos na mesma escola, com os mesmos livros, cursos e inclusive alimentos e roupas.

Diante desse quadro, Mann (1963) [1837] passou a defender que cabia garantir a liberdade a partir da ampla distribuição do conhecimento para toda a população. Por isso, lutava por uma educação popular e universal como o fundamento que deveria nortear as ações governamentais como base para a própria segurança.

Ao fazer essa análise, Mann (1963) [1837] inferiu acerca da necessidade de aprofundar a questão, pois o fundamental era favorecer a elevação moral do povo. O conhecimento era a chave para o bem e para o mal. Por isso, era preciso ver adiante e saber que a educação republicana não se faria somente pelo conhecimento intelectual, mas pelos valores que deveriam ser adensados como o autogoverno, o autocontrole, a submissão voluntária às leis da razão e do dever. Essas características seriam garantidas por meio da implantação de uma nova proposta de organização curricular.

2.2.Aspectos curriculares da proposta de Horace Mann

Entre os aspectos que se destacam como parte do que se pode chamar de reforma curricular estão: o ensino da leitura e da escrita, a formação técnica e o ensino de religião.

2.2.1.O ensino da leitura

A aprendizagem da leitura, segundo Mann (1963) [1838], era uma prática a que todos os responsáveis pelas escolas públicas de Massachusetts deveriam estar atentos, conforme pode ser constatado no segundo *Report*.

Neste Estado, no qual as escolas estão abertas a todos, a incapacidade de soletrar as palavras comumente usadas da língua inglesa marcava merecidamente o espírito deficiente com o estigma de analfabetismo. Apesar das dificuldades intrínsecas da assimilação de nossa ortografia, deve haver alguma deficiência da maneira de ensiná-la – de outro modo, a atenção cotidiana das crianças para o assunto, desde o

começo até o fim da vida escolar, torna-las-ia adeptas dos mistérios da soletração, salvo os casos de incapacidade mental. (Mann, 1963, [1838] ¹⁹ p. 42).

Observa-se, pelo exame do conteúdo do segundo *Report* sobre esse tema, que a linguagem era considerada como o “instrumento” necessário para a civilização e de superação das dificuldades relacionadas a origens diferenciadas dos povos que, em meados do século XIX, passou a compor a população norte-americana. Por isso, Mann (1963) [1838] orientava que o professor da escola pública preparasse a criança de forma adequada para que

se assemelhem ao filósofo, ao invés do selvagem, convém começar cedo, mas ainda mais importante começar acertadamente; e a escola é o lugar em que as crianças formam o hábito invencível de não empregarem nunca os órgãos da palavra, por si, e à guisa de aparelho separado e independente do espírito. A escola é o lugar em que se forma o hábito de observar distinções entre palavras e frases, onde se ajusta a linguagem a diversas extensões do pensamento. É o lugar onde se tem de começar a grande arte de adaptação das palavras a idéias e a sentimentos, exatamente como aplicamos um instrumento de medir aos objetos que pretendemos medir (Mann, 1963 [1838], p.45-46).

Observa-se, pela orientação acima, que a expectativa do autor era que a condução da aprendizagem produzisse bons frutos, pois o aprendiz tornar-se-ia capaz de fazer uso da linguagem, como uma extensão do próprio pensamento e sentimentos. A linguagem permite, segundo Mann (1963) [1838], que o usuário dela assinale a parte de qualquer objeto que deseja exibir, de maneira clara e objetiva.

Contudo, era importante não perder de vista que no processo de ensino e no preparo dos instrumentos de ensino, embora a participação de terceiros deva favorecer o ato, quem aprende terá de levar a efeito um trabalho eficaz. Considerava o autor que não se despeja o conhecimento na cabeça de uma criança da mesma maneira que se despeja um líquido de um vaso para o outro. Para ele, o discípulo precisa usar a sua intuição, mas requer a aprendizagem, sobretudo, que ele faça um esforço consciente. Ele deve ser um agente ativo e voluntário.

Percebe-se que, para Mann (1963) [1838], o ensino da leitura só seria efetivado de forma adequada se todas as crianças chegassem à escola, mesmo sendo oriundas de diversas classes sociais, fossem conduzidas de forma adequada pelo professor para uma compreensão dos “segredos” das regras. O reformista argumenta que o papel do professor deveria ser o de conduzir o conhecimento ao alcance do aluno e, nesta empreitada, deveria tratar o conteúdo de forma a “reduzi-lo a pedaços tão pequenos que seja possível segurá-los e deles apropriar-se um a um; o último ato de apropriação, porém, caberá ao professor” (Mann, 1963 [1838], p. 46).

No entanto, reafirma o secretário de Massachusetts, que o processo de aprendizagem depende profundamente do discípulo e do seu interesse em aprender, mas cabe à escola estimular-lhe este desejo. Para que isto pudesse acontecer, Mann (1963)[1838] prescreve o seguinte comportamento:

Talvez a melhor maneira de inspirar à criança o desejo de aprender a ler seja ler-lhe, em intervalos convenientes, alguma história interessante, perfeitamente inteligível, entretanto bastante cheia de sugestões e comunicações: eis que o prazer de descobrir é sempre maior do que o de perceber. Deve ter-se, contudo, o cuidado de interrompê-la antes que esfrie o ardor da curiosidade (...) O desejo de aprender é melhor do que todas as oportunidades externas, por isso descobrirá que as oportunidades ou as fará para depois melhorá-las (Mann, 1963 [1838], p. 48).

Verifica-se que o autor defendia que, uma vez mobilizado, pela carência de aprender, o processo ocorreria com mais facilidade e, para que ele se realizasse, seria preciso estabelecer a ordem do deveria ser ensinado no que tange às letras e palavras. Mann (1963) [1838] sugeria que se começasse pelo ensino das palavras pois

a maneira de ensinar as palavras em primeiro lugar, entretanto, não é simples teoria nem é nova. Tem sido praticada atualmente já há algum tempo nas escolas primárias de Boston – nas quais se encontram quatro ou cinco mil crianças – tendo-se verificado dar melhores resultados do que o antigo processo. Em outros deste país e em algumas partes da Europa, em que se conduz a educação com êxito, a prática de ensinar palavras e depois as letras firmou-se (Mann, 1963 [1838], p. 49).

O exame das orientações indicadas por Mann (1963) [1838] permite afirmar que ele considerava que a aprendizagem ocorria em menor tempo e era mais eficaz se as palavras fossem ensinadas antes das letras, mas insistia que não se deveria ensinar a uma criança palavras que ela não conhecesse o significado. A palavra não deveria ser posta antes da idéia. Aprender a palavra familiarizada com o objeto, qualidade, ação, que a criança já conhece, faz com a criança volte a atenção para esses objetos, se estiverem presentes ou tenha a idéia deles se ausentes e isto dará à criança grande fonte de interesse e prazer.

Esse plano deveria ser executado da seguinte maneira:

- ✓ 1º ano – no primeiro ano, a criança deve ter grande número de idéias, a respeito de objetos, qualidades e movimentos, antes de desenvolver a capacidade de usar a palavra.
- ✓ 2º e 3º – No segundo e terceiro ano, deve-se ensinar as crianças a aprender palavras que expressem fenômenos conhecidos e a fazer adquirir conhecimento de novos objetos e novos acontecimentos;
- ✓ 4º ano – antes de completar os quatro anos, os itens do inventário de conhecimentos elementares já deveria ter sido atingido.

Contudo, o autor alertava que havia um defeito que prevalecia no campo do ensino e estava presente na transmissão do conhecimento de modo geral, que era a falta de meticulosidade com o conhecimento dos nomes, ao invés dos próprios objetos, individualmente, sem a compreensão das relações existentes entre eles, ligando-os em um todo científico de forma científica. Por exemplo ,

todos os problemas de geometria plana, que tratam da medida de alturas e distâncias, bem como da avaliação de áreas e volumes, baseiam-se em poucas definições simples, que qualquer criança é capaz de gravar na memória em meio dia. Se excetuarmos os cometas, cujo não se conhece, existem somente trinta corpos em todo o sistema solar. Entretanto, sobre as relações que existem entre esses trinta corpos, construiu-se a estupenda ciência da astronomia. Quão inútil o conhecimento de astronomia que pára, quando se decoraram trinta nomes! (Mann, 1963 [1837], p. 56).

Verifica-se que, no entendimento de Mann (1963) [1837], não só a leitura, mas a forma como todos os conteúdos deveriam ser tratados segue a idéia proposta para o ensino da linguagem, no que se refere à necessidade de ser posta com clareza a relação entre o conhecimento do objeto, do fenômeno e da ação. Por isso, os professores deveriam ter domínio perfeito dos ramos rudimentares que a lei exige que se ensine em escolas, mesmo porque o autor não defendia que, na *common school*, fosse formalizada uma formação profissional.

2.2.2.Preparação técnica

No que diz respeito às prescrições sobre a formação profissional desde os primeiros anos escolares, Mann (1963) [1848] não concordava com a introdução de tarefas direcionadas ao treinamento vocacional especializado, por defender que a *common school* teria a função de dedicar-se à “educação geral” e, se o aluno fosse direcionado, nesse momento, para alguma atividade profissionalizante específica, fugiria ao objetivo que propunha, a educação geral.

Nesse sentido, Mann (1963) [1844] destacou-se como um defensor, por exemplo, do ensino da música vocal: sensibilidade estética, saúde física, exercício intelectual e influências morais. Segundo Mann (1963) [1844], no âmbito da sensibilidade estética, a prática da música vocal seria importante para a saúde, porque aumentaria a ação dos pulmões, estimulando a circulação e propiciando a purificação do sangue. Outro benefício seria também possibilitar uma maior rapidez no processo digestivo. No que diz respeito ao exercício intelectual, destacava a relação com a matemática, pois os tons musicais apresentam uma relação direta com esse campo do conhecimento.

Mas, para esse autor, os benefícios da música excederiam qualquer estímulo proporcionado aos aspectos da saúde física ou da intelectualidade, pois, se comparados ao aspecto moral, superaria em muito outros aspectos, por ser útil para conter as paixões dos jovens, além de intensificar a disciplina nas salas de aula e funcionar como um grande tranquilizador juvenil.

No último relatório, fase que já desempenhava o cargo de Senador no Congresso dos Estados Unidos, Mann (1963 [1848], p. 97) reúne os temas que constituíam o “grande credo de educação pública”. Nesse texto, explica que os meios usados pela educação norte-americana formavam a máquina por meio da qual a matéria-prima “da natureza humana se transforma em inventores e descobridores, hábeis artífices e fazendeiros científicos, sábios e juristas, fundadores de instituições de beneficência e grandes expositores da ciência moral e teológica” (Mann, 1963 [1848], p. 97). Essa formação prepararia o norte-americano para o exercício das funções que o mercado exigisse.

Observa-se que, reiteradas vezes, o autor defendia que a educação iniciasse na fase mais tenra da vida humana, e propiciasse situações para que os talentos se desenvolvessem e, posteriormente, fossem capazes de resolver problemas em variados setores das atividades humanas. Desse modo, entendia que a *common school* aperfeiçoada se tornaria na mais “eficaz e mais benigna de todas as forças da civilização” (Mann, 1963 [1848], p. 98). E, por sua universalidade de atuação, que não era perceptível, nenhuma outra instituição, sobre a forma como atuava, poderia contribuir de forma diversificada para o surgimento de variadas possibilidades de atuação.

Segundo Mann (1963 [1848], p. 98), um exemplo dos bons resultados alcançados pelas *common school*, no Estado de Massachusetts, poderia ser exemplificado pelo “o ensino de cegos, mudos e surdos, na maneira de despertar a centelha da inteligência que se esconde no espírito do idiota, e na obra mais sagrada de reformar crianças abandonadas e desprezadas, a educação mostrou o que pode fazer, mediante gloriosas experiências”.

Ainda segundo esse autor, as transformações desenvolvidas na infância, a despeito do limite do conhecimento, quando desenvolvidas certas faculdades, preparariam o ser humano para manejar poderosas armas para proteger a sociedade contra toda sorte de problemas que pudessem surgir na fase adulta. A defesa do autor, como já explicitada anteriormente, era que o preparo adquirido na sala de aula se expandisse para as demais instituições e para o desenvolvimento do Estado.

Constata-se, também, que os dirigentes da *common school*, defendida por Mann (1963) [1841], estavam preocupados em afastar o desconforto que representava moléstia crônica ou debilidade, em qualquer membro da família. O reformista entendia que a falta de

saúde e de resistência representa perda para a comunidade, por isso cada cidadão deveria olhar os seus concidadãos não só com a benevolência cristã, mas também, como um homem de negócio.

Segundo Mann (1963) [1841], o conhecimento científico era para ser utilizados nas várias atividades do fazer humano. Pois, se a ciência provou que a saúde depende da sua conduta, cabia instruir a criança e proporcionar preparo para a preservação da saúde durante todo o curso escolar, que incutisse na criança as poderosas forças do hábito da obediência. Além de introduzir a fisiologia humana como um ramo de estudo nas escolas públicas, caberia desenvolver a temperança e a moderação, ao lado da observância religiosa de todas as regulações sanitárias. Desse modo, seria formada uma raça “de homens e mulheres de estatura mais nobre, de estrutura mais firme, de forma de maior beleza, mais capazes de cumprir com os deveres da vida e suporta-lhe as responsabilidades” (Mann, 1963 [1848], p. 102-103).

Assim, além dos cuidados com a preparação física do ser humano, os responsáveis pela *common school* deveriam também cuidar da educação intelectual como um meio de acabar com a pobreza e promover o acesso a melhores condições de vida intelectual e econômica. Nesse sentido é que Mann (1963) [1848] efetua a crítica à sociedade européia, ao dizer que lá os homens dividiam-se em classes e de acordo com a divisão – uns deveriam trabalhar e ganhar daquilo que produziu e outros eram para tomar conta e fruir. Portanto, os Estados europeus estavam de olhos fechados para o princípio da oportunidade

De acordo com a teoria do Massachusetts, todos devem ter a mesma oportunidade para ganhar a segurança igual para o gozo do que ganham. Esta última tende à igualdade de condição; a primeiras desigualdades mais grosseiras. Examinadas segundo padrões de moral cristã, ou mesmo conforme os padrões pagãos da melhor sorte, poderá alguém hesitar, por um momento sequer, em declarar qual dos dois produzirá o maior volume de bem estar humano; e qual, portanto, o que está mais de acordo com a vontade divina? A teoria européia fecha os olhos ao que constitui a mais alta glória como o mais elevado dever do Estado (Mann, 1963 [1848], p. 104).

Segundo esse autor, o Estado de Massachusetts estava mais exposto devido às condições industriais e comerciais, do que outro Estado da União, aos extremos da riqueza exagerada e pobreza ilimitada, contava com uma população muito mais densa do que a

média de outros Estados. E a densidade populacional é sempre uma causa que leva a desigualdade social. Mas, de acordo com a população e a extensão territorial, existia muito mais capital em Massachusetts do que em qualquer outro Estado da União norte-americana, e questionava se essas condições não seriam propícias ao risco dos males resultantes da concentração do capital nas mãos de uma classe e o trabalho nas mãos da outra?

A visão de Mann (1963) [1848] sobre a educação universal fazia com ele tivesse uma resposta negativa para esta questão e, conseqüentemente, uma visão altamente positiva acerca dos poderes da educação universal. Por isso, advogava a favor desta, por entender que só dessa forma romperia com o domínio do capital e servilismo do trabalho.

Constata-se que a educação universal, como defendida por Mann (1963) [1847], era a força equalizadora que agiria no interior da sociedade de Massachusetts, promovendo a igualdade entre os homens. Nesse sentido, o princípio fundamental era o da inteligência. Esta era a condição indispensável para criação da riqueza, para que existisse um povo rico e uma nação também rica.

Por isso, argumentava em favor da necessidade da inteligência geral, a qual entendia como sendo a educação. Esta era o sinônimo da primeira. A inteligência geral não poderia existir sem a educação geral, porque esta produz a inteligência geral. Porém, mais do que a inteligência geral, era preciso praticar a inteligência adequada. Prescrevia que o bom governo republicano deveria cuidar de meios bem escolhidos e eficazes para que fosse realizada a educação universal do povo. Se assim não fosse, o país corria o sério risco de viver uma experiência imprudente e temerária.

Além do cuidado com a higiene e o físico humano, cabia desenvolver a inteligência adequada e a educação tanto moral quanto religiosa. Segundo Mann (1963) [1848], a necessidade de formação moral evidencia-se à medida que as relações entre os homens se tornam mais complexas e as atividades do mundo mais extensas, e, por isso vão surgindo novas formas e oportunidades e novas tentações para se fazer o mal. Com o passar dos tempos, foi-se observando, por exemplo, que, com as relações privadas entre os homens, veio a fraude, ao passo que, da relação entre as nações, produziram-se também a agressão, a guerra e a escravidão. Se para cada substância que surge aparece nova sombra, desse modo

ocorre com a lei, já que, para cada lei que é criada, criam-se modalidades de transgressão, dizia o reformador.

Após os variados exemplos que o autor relaciona acerca do despropósito humano no que se refere à prática das transgressões legais e morais, ele conclui a questão, entendendo que, nas relações profundamente complexas e intensamente ramificadas da sociedade moderna, sempre há

um direito há uma ofensa; e sempre que se faz uma lei para reprimir uma ofensa, há quem a evade por artifício ou a suplanta pela violência. Enfim, todos os meios e leis destinados a reprimir a injustiça e o crime, dão ocasião a nova injustiça e o novo crime. Para cada fechadura que se faz, inventa-se uma chave para violá-la; e para cada paraíso que se cria, há um Satã para escalar-lhe as muralhas ... (Mann, 1963 [1848], p. 121-122).

Assim, compreende que a raça humana já tentou resolver o desrespeito às leis e as regras morais por meios diversos, até mesmo, passando pelos despotismos, monarquias ou formas republicanas de governo, assim como experimentou desde os códigos draconianos, as leis com penas mais leves para castigar o infrator. Criaram-se modelos teológicos regidos pela sanção divina e, carregando atributos de lei perfeita e infalível, em seguida, prenderam, torturaram, queimaram e massacraram, não uma pessoa, mas comunidades inteiras.

Essas e outras posturas adotadas não conseguiram impor barreiras para o cometimento do erro e do crime, e a prática do vício e das transgressões aumentou, arrastando a “segurança da ordem social, da propriedade, da liberdade e da vida” (Mann, 1963 [1848], p.123). Assim, o autor conclui que as experiências realizadas, nesse sentido, tinham sido, até então, desastrosas.

Contudo, apesar das experiências e do descrédito de alguns estudiosos em relação ao progresso das relações humanas, Mann (1963) [1848] defende que há um caminho em que o sucesso, nesse aspecto, seria possível e “exprime-se nestas poucas e simples palavras: “Prepare-se a criança para o caminho que terá de trilhar, e, quando crescer, não se afastará dele”. Esta declaração é positiva. Desde que se concorde com as condições, não será de temer o insucesso” (Mann, 1961 [1848], p. 123). Assim, o autor enfatiza que, se iniciada

desde tenra idade, a educação pode proporcionar formação sólida e moral no preparo do futuro jovem que irá ocupar posições diversas na sociedade moderna e competitiva.

Mann (1961) [1848] entendia que a educação física, intelectual, política e moral eram insuficientes para a formação do norte-americano. A este conjunto de informação, outra deveria ser adicionada: a educação religiosa.

2.2.3.O papel da Religião na *Common School*

Ao propor a criação *da common school*, Horace Mann (1963) [1837] baseia-se em alguns princípios que ele procura considerar ao traçar o funcionamento na prática daquela instituição. Nesse sentido estabelece que o respeito aos valores morais era um dos pilares de sustentação da escola pública em Massachusetts.

Entretanto, ao propor destaque para a questão dos valores, seria necessário considerar outros problemas, como, por exemplo, a heterogeneidade da população, fato que o impressionava. Causava-lhe admiração a grande diversidade de grupos sociais, étnicos, religiosos e Mann (1963) [1837] manifestava preocupação pela possibilidade de conflitos que promovessem a divisão da comunidade política, causando a fragmentação das forças.

Atemorizado pela possibilidade da cizânia religiosa, política e de classe, ele busca um sistema de valores comuns que servisse de base ao republicanismo americano e que desenvolvesse a diversidade sadia. Mann (1963) [1837] compreendia que o sistema que havia sido adotado pela escola no que se referia à educação, baseado no modelo inglês, em que cada escola assimilava a maneira de educar de acordo com cada seita e com o seu próprio credo poderia contribuir para a cizânia, pois

mantinham escolas separadas, nas quais se ensinavam as crianças a manejar, desde os mais tenros anos, a espada da polêmica com fatal destreza; e nas quais o evangelho, ao invés de templo de paz, converte-se em arsenal de armas mortais, para a guerra social e interminável. Para conseqüências tão desastrosas, existe somente um preventivo e somente um remédio: instalar escolas comuns (Mann, 1963 [1837], p. 41).

Contudo, ele era conhecedor da oposição ao sistema de escolas livres e de um grupo rival de “Escolas Sectárias” ou “Paroquiais”, que o denunciava sob a suspeita de fazer funcionar um sistema “irreligioso e anticristão”, afirma Mann (1963[1848], p. 125), e que, contra essas acusações, argumentava em nenhum momento sentir-se autorizado, nos doze anos em que exerceu o cargo de Secretário do Conselho Estadual de Educação de Massachusetts, “a promover qualquer plano no sentido de excluir seja o ensino da Bíblia seja a instrução religiosa nas escolas” (Mann, 1963 [1848], p. 126).

Para responder a questão lançada pela oposição, Mann (1963) [1848] explica que os planos instituídos pelo governo, com a finalidade de manter o predomínio e a permanência da Religião entre o povo, por mais diversificada que tenha sido a forma, resolviam-se em dois sistemas: um que funcionava sob a coerção do governo, e o outro que funciona sem a coerção da autoridade para prescrever ou qualquer coerção para pôr em vigor.

No entanto, entendia que o governo em Massachusetts era um exemplo que respeitava a liberdade de opinião, a inviolabilidade da consciência. Estas eram asseguradas teoricamente pela lei. A escola pública, a *common school*, era mantida pelo povo por meio dos impostos. Elas não tinham sido criadas para “sustentar instituições religiosas especiais; se assim fosse, viria ao encontro, para logo, da mais ampla definição de Estabelecimento Religioso” (Mann, 1963 [1848], p. 127).

Mann (1963 [1848], p. 127) compreendia que o povo pagava os impostos “à guisa de meio preventivo contra desonestidade, a fraude e a violência”. O princípio que guiava esta ação tinha por base o mesmo que fazia com que o povo pagasse imposto para manter tribunais do crime como um meio contrário àquelas faltas.

E, finalmente, pagam-nos para sustentar escolas, por serem elas o meio mais eficaz para o desenvolvimento e o preparo das faculdades e poderes de uma criança, mediante os quais, quando adulto, compreenderá quais os seus interesses mais elevados e os seus deveres mais altos; e para que seja, de fato, agente livre e não tão-só nominal (Mann, 1963 [1848], p. 127).

Todavia, a defesa que Mann (1963) [1848] faz da manutenção da Educação Religiosa no plano de estudo da escola pública no Estado de Massachusetts foi expressada, com maior objetividade e permitindo ao leitor mais clareza acerca do tema, ao afirmar que, se o ensino de educação política tinha por objetivo habilitar o cidadão a, no futuro, escolher por si mesmo o partido que desejará votar, nesta linha estava direcionado ensino de educação religiosa:

A educação religiosa, que a criança recebe na escola, não se destina a levá-la a juntar-se a esta ou àquela denominação, quando atingir a maioridade, mas tem por objetivo habilitá-la a julgar por si, de acordo com os ditames da própria razão e consciência, quais são as obrigações religiosas e para onde levam (Mann, 1963 [1848], p. 128).

Embora Mann (1963) [1848] fosse uma pessoa profundamente religiosa e, sobretudo, por essa razão, ele sabia que, se transformasse o curso da *common school* em um determinado credo sectário, poderia afastar-se do objetivo inicial. Segundo Cremin (1963, p. 16), “se ensinasse o metodismo, os batistas retirariam os filhos da escola; se ensinasse o protestantismo, os católicos procederiam de igual maneira, e assim por diante, em toda a longa lista de denominações religiosas na América”. E isto comprometeria o funcionamento da escola.

Então, a solução para um educador, que via na moralidade o objetivo último da escola, primeiro estava em acreditar que seria possível escolher princípios que fossem comuns aos vários credos sectários adotados pelo povo norte-americano, tomando-os como centro da doutrina religiosa, para qual teria o apoio de todos, independente do credo adotado. Por isso, o ensino do protestantismo não sectário propiciava a Mann (1963) a primeira solução para definição da base moral. O uso constante de determinados valores morais marcaria, certamente, a alma do americano que, lentamente, teria “grilhões presos no coração”, e assim, obedeceria e cuidaria para que outros mantivessem aos valores morais trabalhados pela escola.

O que Mann (1963) [1837] queria, segundo Cremin (1963a, p. 9-10), era buscar um sentimento de comunidade a ser compartilhado por todos os americanos, independente do

tipo ou de crença. Nesse sentido, a educação teria papel fundamental, pois ela moldaria o caráter do americano a partir da mistura, da heterogeneidade das tradições culturais em permanente conflito. A heterogeneidade cultural seria o amálgama, o sentimento que, disseminado, impediria a possibilidade de conflito da comunidade política.

Mais especificamente, o instrumento primordial do amálgama seria a *common school*, aquela que todo mundo pudesse participar igualmente, como um direito inato a qualquer criança. A “educação universal” seria igual para todos, ricos e pobres, e, qualitativamente, a instituição pública de ensino poderia ser comparável a qualquer instituição da rede particular.

A busca da harmonia social que permeava a proposta de Mann (1963) [1842] seria conseguida por meio da *common school*, pela “educação universal”, “a grande niveladora” das condições humanas. À medida que a população tivesse acesso ao conhecimento, desvendar-se-iam as riquezas e os tesouros naturais e materiais. No que diz respeito a esse tema, Mann (1963) [1842] apresentava uma perspectiva muito positiva acerca dos resultados proporcionados pela *common school* na “educação universal”, para quem a pobreza e a discórdia desapareceriam, o crime declinaria, enfim, a maldade, promovida pela raça humana, seria banida.

A harmonia conseqüência advinda do funcionamento da Educação universal, faria girar a roda do progresso social e, desse modo, a possibilidade de conflito, motivada pela heterogeneidade das tradições culturais presente no seio da sociedade norte-americana, seria diluída.

2.2.4.A inserção da frenologia na Common School

Um tema que deve ser destacado nos *Reports* de Horace Mann é a frenologia, embora seja possível afirmar que essa não era uma preocupação das propostas de Tavares Bastos para o caso brasileiro.

No conjunto das transformações morais que deveriam ser operadas, segundo Mann (1963) [1842], a segunda solução baseava-se em uma teoria muito mais radical de instrução

moral, ligada, diretamente, às convicções que o reformista partilhava acerca da frenologia²⁰. Esse tema foi estudado com maior atenção por ele no sexto *Report*. Esse relatório está sendo referenciado, porque, nele, o secretário trata, entre outros temas, da defesa da educação física e sanitária e da contribuição da frenologia e de George Combe, em particular. A frenologia foi uma teoria do século XIX, que afirmava ser o espírito formado por trinta e sete faculdades (a exemplo da agressividade, benevolência, veneração), as quais governam atitudes e ações do indivíduo.

Com base nessa teoria, defendia-se a possibilidade de modificação do caráter humano, de modo que seria possível exercitar as faculdades desejáveis por meio de exercícios e, pelo desuso, inibir as não desejadas. Os teóricos da frenologia não aceitavam a unidade da espécie humana e tentaram estabelecer, “por meio das relações entre o tamanho e a forma do cérebro, os padrões das diferenças entre os seres humanos” (Lemos, 2005, p. 1).

Segundo Lemos (2005), George Combe (1788-1858) é o representante dessa corrente na Escócia, tendo sido o fundador da Phrenological Society e do Phrenological Journal. Quando Combe foi aos Estados Unidos da América, no ano de 1838, Horace Mann tornou-se seu amigo íntimo e seu discípulo²¹.

Para Cremin (1963a), apesar do descrédito da frenologia como sistema psicológico, muitas das suas doutrinas são semelhantes às modernas teorias do conhecimento. Mas, o que chama atenção do referido estudioso é que Horace Mann não precisava “ir tão longe para afirmar ser possível ensinar a moral fora do contexto histórico de certas doutrinas

²⁰ Segundo Lemos (2005), “a Frenologia era uma mistura de psicologia primitiva, neurociência e filosofia prática que exerceu influência notável nas ciências e nas humanidades durante todo o século XIX. O próprio Augusto Comte, tendo em conta o elemento aritmético contido nesta teoria, chegou a pensar que a frenologia deveria ser uma ciência positiva. [...] Segundo o físico vienense Franz-Joseph Gall (1758-1828), o cérebro era o órgão do espírito e estava constituído por um agregado de muitos órgãos, cada um deles responsável por uma faculdade psicológica específica. Como consequência, as qualidades morais e intelectuais seriam inatas, dependendo de sua manifestação, de sua organização. O cérebro seria o órgão de todos os sentimentos e de todas as faculdades e estaria composto de outros tantos órgãos particulares nos quais se originariam os pensamentos e sentimentos, faculdades essencialmente diferentes entre si”. Via Word Wide Web: www.triplov.com/alzira/racism/racism3.html, 27 agosto de 2005.

²¹ “Quando Combe veio aos Estados Unidos, em 1838, Mann tornou-se seu amigo íntimo e discípulo; de fato, anos depois, deu a um filho o nome de George Combe Mann. Por toda parte, nota-se a influência da frenologia sobre o espírito de Mann. Adota livremente a terminologia, as hipóteses e as proposituras dessa ciência. Na verdade, John J. Davis assinala no seu estudo da frenologia que o Sexto Relatório ‘assemelha-se a ampla glosa do tratado ‘A Constituição do Homem’” (Cremin, 1963a, p.17).

religiosas” (Cremin, 1963a, p.18). Com base nesses estudos, as escolas públicas dedicaram-se à valorização, no programa, de determinadas virtudes publicamente aceitas, a exemplo do amor fraterno, bondade, generosidade, amabilidade, e outras. Ao lar e à igreja cabia, de acordo com Mann (1963) [1848], a tarefa de ensinar as crenças privadas que confirmavam tais virtudes.

A resposta, que Mann (1963) havia encontrado para solucionar o problema religioso, também serviu como partida para solucionar o problema político, uma vez que não considerava fácil a missão de formar republicanos. Nessa direção, questionava acerca do tipo de republicanismo a ser ensinado, de modo que a tempestade da luta política não destruísse a escola pública que se tentava implementar. Como na questão religiosa, buscou os pontos comuns aceitos pelos republicanos das variadas facções políticas.

O “credo republicano”, a ser difundido nas escolas, estaria baseado nos seguintes princípios: separação dos poderes, maneiras de eleger e nomear funcionários, deveres, direitos, privilégios e responsabilidades dos cidadãos e a necessidade de recorrer às urnas ao invés da rebelião. Para esse autor, todos os princípios capazes de dar origem a controvérsias deveriam ser excluídos do interesse do “bem comum”. Mas, se por um lado, Cremin (1963a, p.19) entende que essa exclusão deixaria o currículo escolar sem vida, por outro, a exclusão do partidarismo e da controvérsia talvez limitasse o ensinamento de questões mais valiosas.

2.3..O papel do Professor na reforma de Horace Mann

Observa-se que um tema foi tratado em diversos *Reports*: a formação e atuação dos professores. Por exemplo, no quarto *Report*, Horace Mann apresenta considerações a cerca do que considerava essencial em relação a atuação dos professores. Um primeiro requisito, segundo o reformista, era que o professor adquirisse conhecimento sobre os temas que iria tratar no exercício do seu ofício.

Os professores precisam possuir perfeito conhecimento dos ramos rudimentares que a lei exige que seja ensinado nas escolas. Devem compreender não só as regras, preparadas como guias para os que não sabem, mas também os princípios em que se baseiam – princípios que lhe servem de fundamento e que os substituem na prática; mediante os quais, se se perdessem as regras, seria possível formulá-los novamente. Os professores devem ser capazes de ensinar assuntos, e não simplesmente manuais (Mann, 1963 [1840], p. 55).

Além desse princípio, Mann (1963) [1840] advogava que o professor também desenvolvesse o senso crítico em relação aos conteúdos a serem abordados. E, nesse caso, o reformista defendia o que denominava de aptidão para ensinar.

Mann (1963) [1840] defendia que a aptidão para ensinar é um aspecto muito importante no decorrer do processo de ensino. Por isso, entendia que a “arte de ensinar” pode ser expressada como “aptidão para o ensino”, pois a capacidade de adquirir conhecimentos e a capacidade de transmiti-los são processos diferentes e não têm os mesmos significados. Concordava com a afirmativa que diz haver muitos indivíduos extremamente instruídos, mas que não possuem o talento de comunicar aquilo que sabem.

A aptidão para ensinar compreende a faculdade de perceber até que ponto o aluno entende o tema a aprender, e qual, em ordem natural, deve ser o passo seguinte. Inclui a faculdade de descobrir e de resolver, no momento, a dificuldade exata, que está embaraçando o aluno. O afastamento de pequeno obstáculo, o descerrar do véu mais diáfano que lhe transvia os passos, ou lhe obscurece a visão, vale mais para ele do que volumes de erudição sobre assuntos colaterais (Mann, 1963 [1840], p. 57).

Percebe-se que o autor valorizava o trabalho desempenhado pelo professor que estivesse atento, procurando identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e estabelecesse os passos que podem facilitar uma melhor compreensão daquilo deve ser aprendido. Não tem muita serventia no processo de ensino e aprendizagem a erudição que o professor detém sem a aptidão para exprimir e fazer o aluno compreender o que deseja transmitir.

A aptidão para ensinar compreende a apresentação das diferentes partes de um tema de forma natural para o aluno por parte do professor, assim como deve o conhecimento

sistemático do assunto englobar as partes de um todo. Conhecer as partes isoladamente significa conhecer apenas os fragmentos e mesmo que se conheça todas as partes, se elas não estiverem enlaçadas o conhecimento ficará perdido, pois o aluno não o guardará na sua memória posteriormente.

Mann (1963 [1840], p. 58) afirma que se o professor quer realizar seu trabalho a contento, é necessário ter aptidão para ensinar, para “abraçar o conhecimento de métodos e de processos”. Em que pese estes sejam indefinidamente variados, sabe que alguns professores se adaptam de maneira natural à realização do seu objetivo; outros se adaptam de modo penoso e indireto; outros realizam o objetivo traçado com rapidez e exatidão, mas causam danos profundos e duradouros aos sentimentos morais e sociais.

O autor defende que o professor que tenha a capacidade de ensinar conheça não só os métodos mais simples para ser usado em situações mais simples e os métodos peculiares para ser usado com alunos de disposição e temperamento peculiar, mas conheça os princípios de todos os métodos e aplique as suas variações, de acordo com as necessidades das circunstâncias.

Na prática do seu exercício profissional, o professor deve demonstrar discernimento na distribuição das lições, para evitar deficiência e mau aproveitamento nas tarefas, assim como sobrecarga que torna impraticável a exatidão e a meticulosidade, habituando o aluno a erros e imperfeições. Por isso, as lições devem ser ajustadas à capacidade do aluno. Orienta o professor a não dar lições grandes e muito difíceis que tornem os erros freqüentes.

Horace Mann (1963) [1840], além de registrar a aplicação dos preceitos no trato com o conteúdo a ser ministrado nas aulas, também preocupava-se com a manutenção da ordem e da diligência nas salas. Compreendia que ordem e agilidade evitavam que o alunado se transformasse numa turba promiscua e tentada a cometer todas as espécies de incorreções e de agressões. Por isso, recomenda Horace Mann (1963 [1840], p. 61),

A fim de evitar confusão, por outro lado, devem-se conduzir as operações da escola com certa formalidade e delongas militares; não se permitindo ao segundo aluno deixar o assento até que o primeiro tenha chegado à porta ou ao lugar da recitação andando todos sem fazerem barulho com os pés – para que não se desperdice parte

substancial do período de estudos em busca de objeto sem qualquer valor quando finalmente obtido (Mann, 1963 [1840], p. 61).

Percebe-se que o autor não estava somente preocupado com a disciplina, mas também com a agilidade na execução desta tarefa. Porém, compreendia que os erros cometidos na administração da escola e na disciplina poderiam trazer consequências desastrosas, se não fossem ministradas. Aconselhava o não uso do castigo físico e dizia que “quando forem bem compreendidas as leis da saúde e da educação, não haverá necessidade de fazer uso do veneno ou do castigo, senão nos casos verdadeiramente extraordinários” (Mann, 1963 [1840], p. 62).

Cabia, por isso, ao professor, o ensino do bom comportamento para todos os jovens que freqüentassem as escolas. Segundo Horace Mann (1963)[1840], os que elaboram as leis sabem a rapidez com que as maneiras contribuem para a formação moral do aluno. Assim, as boas maneiras possuem as virtudes de afastar os vícios e de conduzir passo a passo à prática das virtudes sociais. Segundo Mann (1963 [1840], p. 63), o bom comportamento comporta: “os elementos da equidade, benevolência, consciência, de que trata em suas grandes combinações o moralista nos livros de ética, e o legislador impõe nos códigos da lei”.

Portanto, seria preciso estar atento para impedir que, tanto na sala de aula, no espaço do recreio ou mesmo fora do ambiente escolar, houvesse sempre o cuidado de impedir que as inclinações egoístas entrassem em colisão direta com os deveres sociais. Nesse sentido, o papel do professor seria de suma importância, sendo ele uma espécie de espelho no qual a criança ou o jovem pode tomar como referência. Seria preciso que o professor tivesse clareza que é tomado como referência pois, as suas atitudes “diriam respeito ao comportamento, vestuário, conversação, e a todos os hábitos pessoais, que constituem a diferença ente o gentil-homem e o palhaço” (Mann, 1963 [1840], p. 63).

Contudo, o autor encerra as recomendações dedicadas ao papel do professor, estabelecendo que todas as prescrições são muito importantes, mas que a “exigência indispensável, que a tudo controla”, dizia respeito à responsabilidade a quem concedia as recomendações ou certificados ao candidato ao cargo de professor, pois, de acordo com a lei de Massachusetts, as comissões escolares deveriam estar atentas a cada profissional que

estiver cruzando os umbrais das escolas, com a finalidade de verificar se os profissionais estavam cobertos pelos trajes da virtude e se se revelavam amigos da raça humana. Por isso, todo aquele que recomendasse o profissional deveria ser apresentado como o fiador e responsável, podendo, em qualquer circunstância, caber-lhe a responsabilidade de tal escolha.

Um aspecto que se destaca no *Eighth Report*, segundo Mann (1844), diz respeito aumento proporcional dos números de professoras em Massachusetts em sete anos. Em 1837, o número de professores em todas as escolas públicas era 2370 e de professoras 3591. Em 1844, o número de professores passou a 2529 e de professoras 4581. Constata-se, com isso, que o número de professora aumentou mais de seis vezes. Esse fato, de acordo com Mann (1844), podia ser entendido como uma mudança do sentimento público em relação à mulher, e o autor defendia que, por conta da função como procriadora já definida pelo Criador, a mulher possuía condições de serem preparadas de forma adequada a conduzirem o destino da nação e poderia ser uma nova força da civilização.

2.4.O fundo para manutenção da *Common School*

Pela análise dos *Reports* produzidos por Mann (1963) [1846], percebe-se que ele estava, sobretudo, preocupado em estruturar uma escola que abrigasse o americano de tons e cores variadas, tendo a moral e a harmonia como o lastro de sustentação entre os povos que compunham a sociedade americana. Pode-se afirmar, portanto, que Mann foi um defensor das Escolas Livres, porque entendia que elas eram indispensáveis ao seguimento do governo republicano. Por outro lado, estava convencido de haver uma razão relacionada à economia política na defesa das Escolas Livres. Para Mann (1963 [1846], p. 74), “um povo educado é mais industrioso e produtivo”.

O moralista que havia em Mann (1963) [1846] era favorável ao argumento do economista, por entender que o “conhecimento e abundância estão um para a outra como causa e efeito” (Mann, 1963 [1846], p.74). Entretanto, combatia a maneira como eram vistas as Escolas Livres por alguns setores da sociedade norte-americana. Entendia que se

fazia necessário banir o vício, o crime de perdulários, fraudadores e salteadores dos bens do próximo. Nesse sentido, argumentou que era importante que as riquezas, “dávias do próprio céu” (Mann, 1963 [1846], p.74), não fossem utilizadas por um inimigo que as destruísse. Mas, se eram as Escolas Livres as responsáveis por disseminar tais princípios, elas não chegaram a figurar como um meio reconhecidamente aceito para a educação da juventude.

Mann (1963)[1846] atribuía esse fato, verificado no seio da sociedade norte-americana, à noção cultivada pelos homens a respeito da “natureza do direito de propriedade”, pois o cidadão via a iniciativa como a criação de privilégios que seriam seguidos por taxaçaõ elevada, ou seja era muito difícil o cidadão norte-americano defender nas reuniões dos distritos escolares, nas reuniões da cidade, nas assembléias legislativas, enfim, em qualquer parte que pudesse se manifestar, uma educação que fosse mais generosa e que preparasse todo e qualquer aluno, porque isso significaria aumento de imposto e os ricos se recusavam a contribuir com a educação dos filhos de outrem, por considerarem uma extorçaõ, uma invasão do “direito de propriedade”.

Contra esse argumento, Mann (1963)[1846] recorre ao princípio da lei natural ou ética natural, que prevê o direito absoluto à educação de todo e qualquer ser humano, o que cria um dever correlato para o governo, no sentido de providenciar para que os meios dessa educação pudessem alcançar a todos. Assim, ao referir-se ao direito à propriedade, não cansava de lembrar que “o direito de uma criança, a uma parte da propriedade pré-existente, começa com a primeira aspiração de ar que faz” (Mann, 1963[1846], p. 91). Porém, para ele, não bastava, somente, preservar a vida física de um ser humano, sendo categórico ao defender que se os que deixavam de alimentar uma criança cometiam o infanticídio, os que se recusassem a esclarecer o intelecto, cometeriam o crime de degradar a raça humana.

Por partir de tais argumentos, assegurava que

na qualidade de indivíduos, ou na comunidade organizada, não temos direito natural algum; não derivamos qualquer autoridade ou apoio da razão; não podemos citar qualquer atributo ou objetivo de natureza divina que nos permita trazer ao mundo qualquer ser humano para em seguida infligir-lhe a maldiçaõ da ignorância, da pobreza e do vício, com todas as calamidades que os acompanham (Mann, 1963 [1846], p. 94).

Constata-se, por essa afirmação, que o encaminhamento dado por Mann (1963) [1846] para tal questão resulta em duas alternativas: a primeira seria a de extinguir a vida de uma criança logo ao nascer ou conseguir meios para a vida da mesma não se transforme numa maldição para o Estado. Isso se justifica devido ao fato de ele ter se visto na encruzilhada de defender o infanticídio ou criar leis defendendo a criação das Escolas Livres.

Mann (1963 [1846], p. 95) defendia três proposições que significam os fundamentos da criação das escolas livres:

As gerações sucessivas, tomadas coletivamente, constituem a nossa grande comunidade; Empenha-se a propriedade desta comunidade pela educação de toda a mocidade, até um ponto tal que a livre da pobreza e do vício, preparando-a para o cumprimento adequado dos deveres civis e sociais; Os possuidores sucessivos desta propriedade são depositários, obrigados à fiel execução do encargo, em virtude das injunções mais sagradas visto como a fraude e o saque contra crianças e descendentes são tão criminosos como as mesmas ofensas quando praticadas contra os contemporâneos.

Entretanto, como seriam mantidas essas escolas? Por meio da taxação cobrada à comunidade? Por meio da contribuição de empresários? Enfim, de que modo as escolas seriam mantidas materialmente?

Para que os fins da *common school* fossem assegurados, pensou-se inicialmente em tributar a comunidade. No entanto, cobrar imposto para educação ia de encontro à antiga e poderosa tradição da manutenção de escola. A educação inglesa tinha uma tradição, era mantida pelo particular. As autoridades religiosas a ministravam e os pais dos alunos pagavam aqueles professores.

A Lei do Pobre, de 1601, criada na Inglaterra, havia previsto que a educação seria mantida pelo produto do imposto, mas era apenas para moços pobres e indigentes. Quando os ingleses atravessaram o oceano Atlântico, levaram estas tradições consigo, e, sobretudo nas colônias do meio e do sul das treze colônias, a idéia de educação pública, como educação para o pobre, logo fincou raiz (Cf. Bereday e Volpicelli, 1963).

Os reformadores do século XIX²² sentiram necessidade de transformar essa idéia de ensino como luxo privado ou caridade pública para algumas crianças noutra coisa. Ela passaria a ser a idéia do ensino como necessidade pública para todas as crianças. Por isso, deveriam convencer o contribuinte norte-americano de que a educação pública era um benefício instituído para beneficiar a comunidade em geral tanto quanto os indivíduos particulares que freqüentavam a escola.

Finalmente, concedido o apoio público, a escola comum ficaria sujeita a controle público por intermédio de representantes de toda a comunidade. Esses representantes não apenas supervisionariam o gasto dos recursos públicos; ainda mais importante, manteriam constante vigilância para evitar que interesses partidários religiosos, econômicos ou políticos conquistassem o controle e assim excluíssem setores da cidadania (Cremin, 1963b, p. 45).

Em que pese a luta dos reformadores para a instituição da *common school* mantida pela comunidade e por ela gerenciada, percebe-se, nos relatórios escritos por Horace Mann (1963) [1837], que o seu funcionamento encontrava o problema da apatia do próprio povo para com a *common school*. O autor compreendia que a grande utilidade pública das escolas tornava-se limitada por duas razões.

Por um lado havia uma porção da comunidade que não dava suficiente importância ao sistema das escolas comuns de forma que pudesse ser realizado o seu perfeito e enérgico funcionamento. Esta porção da sociedade era capaz de dizer belas frases a respeito da sua certeza acerca do bem geral que proporcionava a escola pública, mas o autor entendia que, para as escolas funcionarem é preciso muito mais do que belas palavras e afirma que;

Conversas das mais sensatas que não se concretizam em ação; convicções por demais gentis e tranqüilas para exigirem realizações, são pouco mais que inúteis. A prosperidade do sistema exigirá sempre certo esforço. Exige disposição conciliatória, e muitas vezes certo sacrifício de preferências pessoais. Desacordo com respeito à localização de uma escola, por exemplo, provocará a divisão do

²² Entre 1828 e 1865, em todas partes dos Estados Unidos, líderes começaram a reclamar escolas públicas. “Seus nomes são bem conhecidos nos anais da história educacional americana: Horace Mann, em Massachusetts; Henry Barnard, em Connecticut; Calvin Wiley, na Carolina do Norte; Caleb Mills, em Indiana; Samuel Lewis, em Ohio; John D. Pierce, em Michigan e uma legião de outros” (Cremin, 1963, p. 40).

distrito, infligindo debilidade permanente em cada uma das partes. Em casos tais, certo espírito de tolerância e transigência para evitar o mal, viria dobrar o fundo comum de conhecimentos para cada criança do território (Mann, 1963 [1837], p. 36).

Percebe-se que o autor preocupava-se com a falta de tolerância ou ignorância dos pais dos alunos que freqüentavam a escola pública ou mesmo do professor que não estava atento para o despertar, no espírito de cada criança, a consciência de possuir a riqueza das capacidades inatas e nobres, muito maior que qualquer riqueza exterior. Assim, essa apatia jamais poderia proporcionar qualquer antecipação das satisfações duradouras do conhecimento e, se os pais freqüentassem a escola, seriam unicamente, como tantas crianças, para portarem-se como autômatos masculino e feminino, entre os quatro e dezesseis anos.

Mann (1963) [1837] reconhecia que a apatia de crianças, jovens e de seus próprios pais era um aspecto negativo para o funcionamento satisfatório do sistema de escolas comuns em Massachusetts;

Acredita-se geralmente na existência de uma classe crescente na América, que perde de vista a necessidade de assegurar amplas oportunidades de educação aos filhos. E assim, por um lado, a instituição das escolas comuns está perdendo o seu apoio natural, se não incorre em oposição real (Mann, 1963 [1837], p. 37).

Constata-se que, ao tempo em que o autor declarava a sua preocupação resultante da apatia em relação ao funcionamento da escola pública, tinha certeza também da existência de outra porção de pais que atribuía de tal modo valor à cultura dos filhos e compreendia muito bem a necessidade de preparo, da utilização de meios para que obtivessem o conhecimento adequado para satisfazer essas necessidades em outras escolas, e não na *common school*. Em qualquer outra parte, vão buscar o auxílio de uma educação mais e mais profunda.

Nesse sentido, pode-se afirmar que diferentes planos resultam de sentimentos diferentes, pois, enquanto um ficava inteiramente satisfeito com a *common school*, outro imprimia forças para que se erguesse a escola particular ou a academia. Desse modo, o

fundo que dava sustentação à educação ficava dividido e nenhuma das partes produziria o bem que era necessário ao funcionamento da escola se não houvesse a união do todo.

Desse modo, uma parte pagava preço adequado, mas tinha escola pobre, ou tinha escola boa, por um custo quatro vezes maior. Se houvesse combinação dos fundos e interesses, a escola mais pobre teria uma qualidade melhor e a mais cara teria, certamente, um custo mais baixo.

Segundo Mann (1963) [1837], as escolas livres estavam alicerçadas no princípio social, pois homens que individualmente seriam incapazes, tornavam-se na coletividade muito fortes.

Ao partir destas condições, o autor fornece dados que permitem melhor compreensão acerca do que comprometia ou fortalecia o funcionamento das escolas comuns:

A população do Massachusetts, sendo de mais de oitenta pessoas por milha quadrada, dá-lhe o poder de manter escolas comuns. Tome-se a série inteira de Estados do Oeste e do Sudeste, cujas populações não excedam, provavelmente, de umas doze ou quinze pessoas por milha quadrada: conciliar-se-á que, exceto em condições favoráveis, tornam-se impossíveis as escolas comuns; da mesma sorte que a população de um território de tamanho conveniente para um distrito, é demasiado pequena para a manutenção de uma escola (Mann, 1963 [1837], p. 38).

Por esses aspectos, é possível inferir quais as dificuldades enfrentadas pela escola livre e que a divisão das forças provocava a fraqueza dela. A diversidade de interesses promovia até mesmo a redução do poder, sendo este um dos grandes problemas. Por isso, algumas pessoas, achando que a escola pública não oferecia as vantagens suficientes, uniam-se para criar a escola particular e transferiam os seus filhos para a segunda.

O enfraquecimento do poder da escola pública dava-se também, nesse processo, porque como os filhos não mais freqüentavam a escola comum, os pais deixavam de participar das comissões escolares, pois sentiam que não havia mais nenhuma motivação pessoal para fazê-lo. O desinteresse afetava a luta pelo aumento do crédito anual concedido pela cidade para as escolas; ou, quando não cediam à tentação de desaconselhar o aumento por meios indiretos ou, ao participar das votações, optando por votar pela concessão deles.

Por isso, quando os alunos mais qualificados e que demonstravam maior interesse pela obtenção do conhecimento se retiravam dessas escolas, ocorria uma mudança significativa no padrão da instituição, que fica mais reduzido. As classes mais baixas ficavam privadas desse padrão de excelência. Horace Mann (1963) [1837] entendia que, quando se verificava a elevação do padrão entre as crianças, a massa se ergue para alcançá-lo. Quando o padrão de excelência fica reduzido ao nível comum, somente os alunos possuidores de um espírito mais forte vão além.

Essa situação contribui para que outros pais, vendo o estado degradado da escola, vejam-na como um espaço não benéfico para a formação dos seus filhos e, assim, passam agir, em sentido contrário ao dos interesses da *common school*:

e como agora existe uma escola particular nas vizinhanças, a força do atrativo e a facilidade da transferência contrabalançam a objeção do aumento da despesa, e as portas da escola comum fecham-se, de imediato, sobre os filhos dela e sobre o interesse no bem-estar da instituição. Desse modo vibra-se mais um golpe; depois saem outros; ação e reação alternam-se, até que a escola comum vem cair nas mãos daqueles que não tem desejo nem força para melhorá-la ou para conseguir outra melhor ... (Mann, 1963 [1837], p. 40).

Verifica-se que há uma doutrina norte-americana que afirma o homem poder escolher a escola que desejar para os seus filhos e que por quaisquer razões poderia ser feita essa escolha, embora possa parecer a outros que as razões da escolha foram boas ou más. Os norte-americanos buscam preservar o direito à liberdade e este é um deles. Entendem que, numa democracia de homens e mulheres, com idéias a respeito da educação que se quer dar aos filhos, eles possam escolher o tipo de escola que mais lhes convier.

Para tanto, é necessário que tenham

a liberdade de organizar-se em um empreendimento coletivo, do mesmo modo que o podem fazer em qualquer outro setor de atividade. Se suas idéias são abortivas, se não adquirem raízes, seus projetos falharão e é natural e apropriado que assim aconteça. A liberdade de lançá-los, porém, é tão vitalmente importante que representa a única justificativa necessária para o direito de existência da escola particular em um estado democrático (Heely, 1963, p. 60-61).

Em que pese a aplicação do princípio da liberdade de escolha, e por isso mesmo, Horace Mann (1963) [1844] não se debruçou para dedicar especial atenção a escola particular, por acreditar que o princípio da liberdade e da república norte-americana passava pelo funcionamento da escola pública, da *common school*, da escola para todos. Segundo Cremin (1963), as duas grandes tábuas do lastro que constituía a escola criada por Horace Mann (1963) [1844] era o apoio público e o controle público das escolas. No entendimento do reformador, era preciso racionalizar o apoio público por meio de

curiosa teoria de taxaço, espécie de mistura de comunalismo cristão e socialismo utópico. A sociedade, sustentava, compõe-se de gerações sucessivas. Nenhuma delas possui, realmente, a propriedade; conserva simplesmente a propriedade em depósito, na dependência de obrigações para com o passado e deveres para com o futuro. Deixar de prover a educação, que é direito inato da juventude, importa em violar grosseiramente tal obrigação. É pouco mais que “apropriação indébita e saque contra as crianças” (Cremin, 1963a, p. 24).

Por estas razões é que, segundo este autor, no décimo relatório, Mann (1963) [1846] fez sérias denúncias contra os que defendiam ser a educação um negócio privado e cujo o uso deveria ser daqueles que tivessem posses. Contudo, essas idéias foram menos ouvidas do que a defesa que o reformador fez no relatório de 1841, ao interrogar alguns homens de negócios em Massachusetts e perguntar-lhes a respeito dos efeitos políticos e econômicos resultantes da *common school*, fez-os verem que a formação propiciada por aquelas escolas tinha um efeito maior do que poderia exercer na sociedade qualquer polícia. Esta não poderia ser mais vigilante eficaz no sentido do respeito aos direitos individuais, a propriedade, a disciplina e não seria um meio tão dispendioso que os empresários não pudessem custear. Desse modo, deixava-lhes claro que deveriam custeá-la muito mais por razões do seu próprio interesse. O quinto relatório, segundo Mann (1963) [1841], circulou bastante entre os empresários, tendo conseguido desses a mobilização para apoiar a escola pública de Massachusetts.

Nos Estados Unidos da América, a luta pela obtenção da escola pública gratuita, durou quase meio século. Ela só foi possível de ser efetivada no ano de 1832, a partir da ação do Governador Clinton, que possibilitou que New York decretasse a escola

absolutamente gratuita. Só posteriormente é que os demais estados promoveram esta criação.

Os fundos permanentes, estaduais, para prover a educação foram criados a partir de 1800, com os terrenos devolutos concedidos pelos estados de Connecticut e New York. Assim é que, pouco depois

a determinação de somas consideráveis para o ensino vinham dando aos estados o direito de ingerência direta sobre os negócios escolares. O combate dos distritos era realmente motivado muito mais pelo medo da intromissão do estado na administração dos sistemas escolares locais do que a concessão de escolas gratuitas a todos. O primeiro estado norte-americano a criar a administração escolar estadual foi Nova York, em 1812. Segue-se-lhe Illinois em 1825, Maryland em 1826, Vermont em 1827, Louisiana em 1833, Pennsylvania em 1834, Tennessee em 1835, Massachusetts em 1837, New Jersey em 1838, Connecticut em 1839, Virgínia em 1846 (Carneiro Leão, 1940, p. 45-46).

Para Mann (1963) [1845], o controle público estava no centro do ideal da *common school*. E, para isso, ele tinha dupla explicação: inicialmente, o controle público era resultante do apoio público, pois o povo ficava interessado em saber de que modo o dinheiro do imposto seria aplicado. Por outro lado, era o controle público que evitava o controle partidário, daí porque o caráter de “comum” estaria assegurado.

Contudo, segundo Cremin (1963a), havia uma correlação ainda mais profunda que favorecia a escola comum no que se referia ao seu plano básico. O controle efetuado pelo poder legislativo, do Conselho de Educação, das comissões escolares locais, e por outros organismos civis seria o meio pelo qual as escolas públicas definiriam a filosofia pública que seria ensinada às crianças daquelas instituições. Desse modo, estariam associados o controle da *common school* com o fim último dos estabelecimentos de ensino público de Massachusetts, o qual, para Horace Mann (1963)[1845], era a formação moral da criança e do jovem.

O exame dessas características da *common school* são alguns dos elementos tomados como norteadores da análise que será efetuada no capítulo seguinte, para verificar se alguns deles foram utilizados como fonte de inspiração para que Tavares Bastos pensasse a educação pública no Brasil do século XIX.

CAPÍTULO 3 - UMA PROPOSTA DO MODELO TAVARES BASTOS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Reformada radicalmente a instrução pública superior, constituída a secundária sobre um programa de conhecimentos úteis, desenvolvida e difundida a elementar, ele extinguiria essa peste de médicos sem clínica e de bacharéis sem emprego, verdadeiros apóstolos do ceticismo e gergens da corrupção (Tavares Bastos, 1976 [1861], p. 46).

Sr. Presidente, agradei-me muito ler, num dos maiores órgãos da imprensa do império, o *Diário do Rio*, um artigo em que se mostra a necessidade de concentrar-se o ensino de certas matérias, de que existem cadeiras em diversos estabelecimentos da corte, num só deles. Assim, diz o artigo, a física, que ensina-se na faculdade de medicina, na escola central e na de marinha; as matemáticas puras e outras ciências podiam estudar-se em um só estabelecimento.

Ora, quanto não abundam os nossos recursos, quer em dinheiro, quer em pessoal habilitado não é melhor, muito mais vantajoso, que as cadeiras de uma mesma disciplina se concentrem em um só estabelecimento? Com isto faz-se uma redução de despesa e colocamo-nos na possibilidade de remunerar melhor os lentes, porque este é o único meio de entregar o ensino a pessoas habilitadas, ainda que, verdade seja, com os exíguos vencimentos atuais, muitos lentes distintos ornem os estabelecimentos públicos (Tavares Bastos, 1977 [14/7/1862], p.202).

Não são as 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, o 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 (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 156).

O crime previne-se, principalmente, elevando o nível moral do cidadão, fazendo-o amar a paz e a liberdade, facilitando-lhe o trabalho e a riqueza, ilustrando-o e educando-o por uma instrução primária completa, largamente difundida pelo país inteiro. A penitenciária não é o alvo social nestes assuntos: o ideal é a instrução, a moralidade, a liberdade (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 142).

Essa seleção de trechos escolhidos em panfletos ou discursos parlamentares pronunciados por Tavares Bastos é um exemplo de como a educação foi vista pelo autor/parlamentar. São exemplos das críticas, sugestões e perspectivas efetuadas pelo reformador que, no século XIX, pensou serem os Estados Unidos da América o lugar para

onde se deveria olhar, especialmente, para o Estado de Massachusetts e para o movimento desencadeado por Horace Mann (1963) na educação pública.

Esse referente marcou o pensamento de Tavares Bastos e está expresso em seus escritos. Isso justifica por que os relatórios serão tomados, neste capítulo, como fontes para que seja possível apontar as similitudes presentes nos pensamentos dos dois autores e, sobretudo, as singularidades que marcaram as perspectivas educacionais de Tavares Bastos em relação ao modelo de educação pública implantado por Mann (1963), em Massachusetts, entre 1837-1848.

Tavares Bastos (1976)[1861], assim como Mann (1963), defendeu que a educação era um instrumento indispensável para que o Brasil atingisse o patamar das nações mais desenvolvidas. A busca do progresso e civilização transformaram-se em princípios que norteavam o caminho que levaria o país atingir o *status* de nação moderna.

O deputado entendia que a instrução pública seria viabilizada pela difusão de uma escola pública acessível a todos, pois tinha em vista a organização de uma escola elementar para o povo. A educação foi vista como, é possível perceber pelos trechos acima, a “mãe do progresso”, ou seja a fonte geradora de transformações que propiciariam mudanças significativas na forma de pensar, sentir e agir da sociedade brasileira.

A mudança significativa seria operada, inicialmente, no interior da escola brasileira. Mas, para que isso se efetuassem, caberia à criação de uma escola que fosse pública, gratuita e comportasse o povo brasileiro.

3.1. Ensino público, gratuito e escola para todos

Tavares Bastos, diferente de Mann (1963), não se definiu pela defesa do sistema republicano, mas cunhou a imagem de defensor da educação norte-americana no Brasil e a considerou o modelo ideal para a reforma educacional que pensou para este país. Ao contrário de outros panfletários ou parlamentares de sua época, não via somente a Europa (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.148) e, por isso, esteve bastante atento às propostas

educacionais praticadas em outros lugares, de modo que as observações e estudo acerca do tema levaram-no a defender que a “escola ideal” inspirava-se no “sistema adotado nos Estados da União Americana”. Esses encarnavam o tão almejado progresso que ele acreditava ser possível ao Brasil.

A educação norte-americana estava pautada em alguns pilares, entre os quais o princípio da liberdade. Esse preceito também foi considerado de igual importância para os defensores do liberalismo, como o foi Tavares Bastos. A tarefa, então, era libertar o trabalho, libertar a consciência e libertar o voto. A palavra de ordem era “liberalizar” o Brasil antes de qualquer coisa.

Verifica-se que para os defensores do liberalismo clássico, no Brasil, era preciso transformar o povo para que a legislação ou a administração se transformasse adequadamente e, nesse sentido, a principal preocupação dos nossos liberais, e especialmente os voltados para a política, era muito mais prática do que teórica. Considerando este aspecto, Barros (1959) afirma que Tavares Bastos foi um dos defensores do liberalismo, optando por essa posição ao defender que “o mais digno objeto das cogitações dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito cativo da ignorância” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 145).

O argumento de que era necessário acabar com a ignorância e disseminar a liberdade estava na base do pensamento liberal e que, na prática, poderia ser traduzida por “duas teses capitais: a obrigatoriedade do ensino elementar e a liberdade de ensino em todos os graus” (Barros, 1959, p.105), como defendeu Tavares Bastos (1975) [1870]. Na análise que Barros (1959) realiza acerca do liberalismo, ele observa que os liberais, no século XIX, necessitaram reanalisar os seus fundamentos para que pudessem se manter dentro dos níveis de aspirações da época. Razão por que surgiram tais propostas.

Tornou-se necessário uma nova teoria de vida, da ética e do direito. Nesse sentido, o ponto fundamental era defender a liberdade de consciência e, neste caso, a defesa da individualidade tornou-se indispensável. Por isso, Barros (1959) afirma que tanto Spencer quanto Stuart Mill sustentaram que a felicidade humana era primordial na discussão que buscava atualizar o liberalismo do século XIX, o que implicava o livre desenvolvimento pessoal. Apesar de tirarem dessa questão deduções diferentes, Barros (1959) entende que

ambas as direções, ou seja, a de Spencer e a de Stuart Mill, representaram um esforço para refundar as doutrinas liberais, fato que se consolidaria por meio de uma moral e de uma doutrina do direito igualmente “científicas”, como exigia o espírito do século.

Mas, a “ilustração brasileira”, em decorrência das características mentais, sociais e econômicas do país, esteve muito mais voltada para uma revolução política e jurídica e também porque as marchas e contra marchas dessa discussão a aproximava de um ponto importante do liberalismo e que tivera grande repercussão no Brasil – “o problema mais genérico das relações entre o indivíduo e o Estado” (Barros, 1959, p.77). No século XIX, os liberais viram o Estado como uma instituição histórica, que era preciso limitar o máximo possível a sua autoridade em defesa da liberdade do indivíduo. O liberalismo indicava para a destruição do Estado despótico, a exemplo do que defendia Tavares Bastos (1975) [1870]

Assim sendo, os liberais apoiavam a soberania do indivíduo e contestavam a tirania pessoal ou coletiva. Era necessário limitar ao máximo possível a “autoridade” e ampliar o domínio da “liberdade”. Então, o Estado liberal seria aquele que paulatinamente fosse abdicando do seu próprio poder, e desse modo estaria compreendendo a verdadeira missão. Essa medida tomava o sentido do que Simon (*apud* Barros, 1959, p. 79) afirmara: “o progresso da liberdade equivale a uma eliminação contínua do poder. O poder, se é fiel a sua missão, deve trabalhar com uma energia perseverante na sua própria eliminação”.

O novo liberalismo, segundo Barros (1959), estava bastante ligado à revolução industrial e exigia tranquilidade para que as forças produtoras da sociedade se desenvolvessem, a garantia dos direitos e das liberdades individuais, e, sobretudo, que a liberdade permeasse todos os setores da vida social. Esses ideais estavam expressos no programa do radicalismo francês:

A total liberdade de imprensa, de ensino, de reunião, de associação, de consciência (com a conseqüente separação da igreja e do estado); condenam as guerras de conquista e os exércitos permanentes, exigem a liberdade de comércio e os impostos diretos. E no plano de uma democracia política, que afasta resolutamente as soluções de uma democracia econômico-social, pregam o sufrágio universal, a eleição dos juízes, a responsabilidade ministerial, etc. (Barros, 1959, p.79).

Esse programa foi também, com pequenas variações, defendido pelos liberais da Inglaterra e de outros países da Europa (Cf. Barros, 1959). Com a defesa do enfraquecimento do Estado, os liberais propunham a descentralização, a liberdade municipal e provincial. Deste modo, a grande referência passava a ser, portanto, o modelo de federação implantado nos Estados Unidos da América, e, no caso do Brasil, Tavares Bastos (1975) [1870] tornou-se o grande defensor dessa proposta.

O novo liberalismo disseminado na Europa e nos Estados Unidos da América estava atento à questão da “justiça social”, pois os liberais entendiam que não era função do Estado promover a justiça por meio da intervenção sistemática nos negócios humanos, com a finalidade de equilibrá-los, e sim garantir que as regras do jogo individual fossem livres e proporcionar o natural desenvolvimento da vida. Entretanto, na discussão das relações entre indivíduo e Estado, cabe prestar atenção ao tema da liberdade de ensino.

Ao tempo em que o movimento da Revolução Francesa consagrou o ideal da liberdade de ensino, consagrava-se também o princípio de que a instrução elementar deveria ser obrigatória e gratuita. Esse fato não se constituía apenas um direito, mas uma necessidade imediata, para o que é representativa a afirmação de Condorcet (*apud* Barros, 1959, p. 81) : “a desigualdade da instrução é uma das fontes principais da tirania (...) que o filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre se não os aproxima alguma instrução”.

Percebe-se que essa posição não encontrou unanimidade na Europa, mas se transformou num paradigma, pois o mesmo liberalismo, que condenava o Estado e afirmava em defesa do seu limite, via-se às voltas com a questão do gerenciamento da educação e teve que reconhecer que “o Estado é o principal fator da liberdade de ensino” (Barros, 1959, p.86).

Esses ideais entraram no Brasil, encontrando, entretanto, condições diversas do quadro europeu, pois, se na Europa tratava-se de uma batalha em defesa da liberdade humana, no Brasil, as condições encontradas faziam com que a luta do liberalismo fosse diferente, pois vigoravam

um culto oficial, privilégios políticos e religiosos, um sistema de governo que só na aparência era realmente democrático, onde, mais do que tudo isso, a escravidão era um desafio à consciência, a luta do liberalismo não poderia ser exatamente a mesma (Barros, 1959, p. 87).

Observa-se que assim, cabia aos liberais brasileiros a tarefa de defender tanto a liberdade do trabalho quanto à da consciência. Era necessário que o escravo adquirisse a posse da própria vida, assim como da sua dignidade. Numa sociedade onde a consciência é sufocada, impede-se o desenvolvimento de valores como dignidade e respeito. Para a plena realização do ser humano, seria imprescindível a liberdade de consciência. Essa liberdade poderia ser propiciada pelo acesso ao conhecimento e, nessa direção, a implantação do ensino público e obrigatório teria função indispensável. Estes pontos foram defendidos por Tavares Bastos.

3.2. A centralização: entrave para a implantação da reforma educacional

Convencido dos prejuízos causados pela centralização administrativa que, segundo Tavares Bastos (1938) [1862], promovia a intervenção do Estado nos diversos campos da atividade social; ausência de autonomia das repartições subordinadas a cada ministério; assim como limitava o poder do governo provincial, no que tange aos negócios gerais dentro da sua circunscrição, o autor/parlamentar defendia maior autonomia do ponto de vista administrativo.

Admitida a necessidade da reforma da instrução pública, Tavares Bastos (1976)[1861] passava a propor que a instituição responsável pelas transformações a serem operadas naquela área social seria o Estado. Por isso, passou a discutir as bases da reorganização político-jurídico das províncias, fazendo a crítica à centralização tanto política quanto administrativa que, de acordo com o seu entendimento, entravava a realização de variadas obrigações que estavam a cargo do governo central.

Tavares Bastos (1975) [1870] argumentava que a descentralização é regida pelo fracionamento e equilíbrio dos poderes do Estado, cujo objetivo primordial consistia na transferência de poderes do legislativo e executivo às províncias, com a finalidade de limitar o poder central e libertar as províncias e municípios das amarras que estavam submetidas. Entretanto, defendia que a educação pública deveria ser tratada, em alguns casos, como matéria de competência provincial e, em outros, da alçada das duas instâncias. Mesmo preferindo a iniciativa das províncias, o autor não dispensava a ajuda financeira do governo geral.

Verifica-se que Tavares Bastos (1975) [1870] temia que os excessos causados pela centralização administrativa contribuíssem para que os desencontros dessa política desencaminhassem também o país, instigando o povo a aproximar-se de ondas revolucionárias, por isso, alertava o governo central: “Vós perdeis o país, perdendo-vos! Vós o arremessais de novo nas crises revolucionárias!” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 243).

Essa preocupação levava Tavares Bastos (1975) [1870] a inferir que a centralização administrativa poderia trazer outros transtornos à vida nacional, ao tempo em que destacava, por exemplo, que as províncias do Norte do país possuíam, proporcionalmente, um número mais elevado de braços livres no trabalho da lavoura, penalizadas pela necessidade de melhoramentos materiais, envolvimento em guerras externas que não lhes diziam respeito e lhes traziam prejuízos financeiros.

Desde o primeiro reinado, guerras com as repúblicas vizinhas dizimam a população do Norte, convertendo-o em viveiro de recrutas do exército e da armada, e impõem-lhe o sacrifício permanente de dívida avultada, na qual só é moralmente solidário de quantia mínima, a dívida da independência. Entretanto, sem colherem vantagem da preponderância ou intervenção em negócios do Prata, que lhes não importam diretamente, senão como parte integrante do império, as províncias do Norte sabem que nunca envolveram o Brasil em guerras externas, e nas civis não foram mais abundantes que o Sul (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 244).

Constata-se que, por conta disso, Tavares Bastos (1975) [1870] entendia que era premente a mudança de postura política e administrativa do governo brasileiro, que não dava conta das diferenças regionais e das exigências e necessidades de cada uma das

regiões. Entre as singularidades que marcaram a atuação do autor/parlamentar, estava o fato de que ele era um entusiasta parlamentar da monarquia, porém, defendia que a ela deveria ser adensada a proposta do federalismo.

Quem desconhece, porventura, que só a descentralização pode abaixar os clamores que ressoam contra a integridade do império? A união não há de resistir muito tempo aos sacudimentos de sérios interesses conculcados ou desatendidos. [...] Não lhe resta, portanto, mais que uma solução: dividir a sua formidável responsabilidade, invocar o auxílio do município e da província para a obra comum da prosperidade nacional; em uma palavra descentralizar. Não, não é isto abdicar; é, pelo contrário, fortificar-se, e habilitar-se, aliviado de um ônus excessivo, para o pleno desempenho da grande missão que ao Estado compete em nossa imperfeita sociedade (Tavares Bastos, 1975, [1870] p. 242-243).

Percebe-se que o interesse no conhecimento da cultura norte-americana fez com que Tavares Bastos (1975) [1870] visse não somente a educação do Norte da América, mas enxergasse também as instituições governamentais e administrativas do “grande povo do Norte” e a análise a esse respeito, efetuada por Aléxis de Tocqueville, foi muito importante nas formulações que Tavares Bastos (1975) [1870] elaborou acerca do papel de cada província e do governo central.

Segundo o deputado, cabia ao governo central do Brasil cumprir a missão de promover a liberdade e o progresso, moralizar o governo e “acelerar a obra da civilização” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.121). Para isso, era indispensável cuidar da educação pública e, nesse sentido, fazia-se necessário a construção de prédios, a qualificação de professores e a instituição de um “programa de ensino público” adequado (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 154).

3.3. A liberdade de ensino

Tavares Bastos (1938) [1862], atento às questões pertinentes à educação brasileira, chamava atenção para a inexistência do ensino livre, recordando que, tanto no município da

Corte quanto nas províncias de modo geral, vigorava uma série de requisitos que exigiam “do candidato exames, habilitações, carta ou patente, que só se tinha condescendência de dispensar em favor das irmãs de caridade, cujo papel não podia ser outro mais que o de enfermeiras, e todavia se achavam equiparadas às pessoas de ilustração” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 48-49).

No entendimento de Tavares Bastos, a liberdade de ensino só teria condições de funcionar adequadamente sem a concorrência dos estabelecimentos gerenciados pelo Estado, até porque, neles, havia a imposição dos “programas oficiais e obrigatórios” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 49).

A proposição do ensino livre tomou força no Segundo Império, devido à expansão das escolas mantidas pela iniciativa particular, sobretudo, por conta de algumas instituições que se tornaram famosas em diversas províncias do país. A crença de que era necessário livrar esses empreendimentos de amarras, para que cada vez mais se expandissem, terminava por instituir, por direito, a liberdade de ensino, que acabou por consagrar-se em virtude da frágil fiscalização das autoridades províncias. (Cf. Haidar, 1972)

A proposta do ensino livre foi compreendida, inicialmente, como a “liberdade de abrir escolas, independentemente da prévia autorização do governo, a liberdade de ensino deveria ainda facilitar as diferentes confissões religiosas e a abertura de escolas para seus adeptos” (Haidar, 1972, p. 178). O movimento defensor desse tipo de ensino formou-se, segundo a autora, no interior do Partido Liberal, que havia chegado ao poder em 1862.

Mas, enquanto Tavares Bastos (1938) [1862], nesse momento, estava reclamando o funcionamento do ensino livre²³, o Partido Liberal só iria encetar uma campanha em prol da referida liberdade em 1866, por meio do jornal “Opinião Liberal”, fundado na Corte, por Rangel Pestana, Henrique Limpo de Abreu, entre outros, com a colaboração de Teófilo e Cristiano Ottoni.

Tavares Bastos (1938) [1862], ao analisar a realidade brasileira, entendia que era necessário extinguir os “vexames” provenientes dos regulamentos e queixava-se do pouco

²³ O encaminhamento das propostas do ensino livre atravessou a década de 60 e foi a partir de 1870 que se transformou em aspiração comum a liberais e conservadores. Em 19 de abril de 1879, seria decretado o projeto articulado por Carlos Leôncio de Carvalho, instituindo, no Município da Corte, a liberdade de ensino primário e secundário, e em todo o Império, a liberdade do ensino superior. (Cf. Haidar, 1972, p. 189).

incentivo concedido ao ensino livre. Abominava qualquer forma de despotismo e defendia a cooperação com “o progresso das luzes”, que passava também pela necessidade de afastar os empecilhos que embaraçavam a “obra evangélica”. Entre os embaraços estava o de submeter o ensino livre ao anacronismo das licenças e patentes. Entretanto, alertava que o processo não poderia ser tão relaxado que permitisse a todos, sem nenhuma exceção e exigência, o exercício de um dos direitos do homem, o de ensinar.

O parlamentar alagoano explicitava, ao defender a liberdade de ensino, que tinha clareza do papel do Estado na sociedade, e que ele deveria ser simplificado ao máximo. Porém, ao tempo que o Estado deveria ser o responsável pelo funcionamento da educação pública, arcando com parte das despesas, deveria considerar a iniciativa privada. Assim, ele defendia que a liberdade da iniciativa privada deveria ser mantida nos diversos setores da atividade social.

Entretanto, Tavares Bastos (1938) [1862] pensava que não bastava abolir os “regulamentos vexadores”, e defendia que cabia aos que cuidavam da administração do Brasil ter senso de previdência, patriotismo e coragem para imporem, de bom grado, sacrifícios para o bem do rápido desenvolvimento da instrução. Defendia ainda que o Estado não deveria impor uma doutrina e sim oferecer condições para que todos fossem instruídos e para que as idéias pudessem ser postas com total liberdade.

Segundo Barros (1959), os liberais brasileiros concluíram que liberdade de ensino não passava pela exclusão do Estado naquele processo. Ao contrário, era necessário que ele estivesse presente e permanentemente velando pela educação. Mas, no que se referia à educação superior, a conclusão não se encaminharia na mesma direção, sendo defendida a idéia da liberdade irrestrita, que acabou permeando os projetos de Cunha Leitão, em 1873 e 1877, e se fazendo presente no projeto reformista de Leôncio de Carvalho, dois anos depois. Segundo Hilsdorf (2003), Leôncio de Carvalho era um

liberal extremado na defesa dos direitos individuais, decretou entre 1878-1879, quando ministro do Gabinete Sinimbu, a liberdade de cátedra e o ensino livre da fiscalização centralizada do governo para o próprio Pedro II e as escolas superiores de todo o Império, segundo o modelo norte-americano de cursos livres, matrículas avulsas, frequência livre e exames vagos (Hilsdorf, 2003, p.51).

Tavares Bastos não viu a aprovação do projeto reformista de Leôncio de Carvalho, pois faleceu em 1875. Era um defensor do ensino livre, entretanto, diferente do que ocorria nos Estados Unidos da América, recomendava que o governo central velasse pela instrução pública, no sentido de fornecer condições materiais para o funcionamento das escolas e manutenção dos professores, sobretudo no caso dos países que ainda não haviam alcançado o pleno desenvolvimento, como era o caso do Brasil.

Acredita-se que Tavares Bastos considerava arbitrárias as exigências que limitavam as manifestações e as conferências públicas ou o funcionamento das escolas particulares: “Se de nova lei 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”. (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.147).

Constata-se, por estas afirmações, que o autor, além de defender o ensino livre nas escolas públicas, fazia-o semelhante em relação à liberdade que deveria usufruir os estabelecimentos particulares. Adepto da formação baseada na valorização das ciências, considerava imprescindível que o professor fosse preparado adequadamente para o exercício da profissão. Sem perder de vista o modelo de escola e da educação norte-americana, Tavares Bastos (1975) [1870] pensava que um “Programa de ensino” 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, como pode ser observado no item a seguir.

3.4. O “programa de ensino público”

No entendimento de Tavares Bastos (1938) [1862], deveria ser realizada uma “reforma radical” na escola pública que vigorava no século XIX, de modo a propiciar o “desenvolvimento moral do povo”, em cada uma das regiões do país, a exemplo do que defendia Mann (1963). Nesse sentido, a escola seria fundamental, mas era preciso fazer um

ajuste no “programa de ensino público”, retirando todas as disciplinas que não tivessem serventia.

Constata-se que Tavares Bastos (1938) [1862] interpretava que as mudanças operadas na escola norte-americana eram principalmente direcionadas aos princípios pedagógicos que regiam a formação do aluno e o preparavam para o exercício profissional. A crítica ao encaminhamento dado para essa questão já estava presente no primeiro panfleto elaborado pelo parlamentar. Entretanto, é possível ver que a questão voltou a pauta das críticas efetuadas por ele, também no panfleto que lançou em 1862, as *Cartas do Solitário* em que ele discute acerca da preparação do aluno e o papel atribuído aos “conhecimentos úteis”.

Percebe-se que Tavares Bastos (1938) [1862] defende, na quarta carta, que fossem mantidas no novo programa de ensino as ciências que disseminassem maior racionalidade ao aluno da instrução primária, o que contrariava os defensores da formação de cunho humanitário. O parlamentar descartava do currículo escolar o latim, a retórica e a poética, disciplinas que, segundo ele, não favoreciam nenhum resultado perceptível, além de significar, para os jovens, a perda de quatro ou mais anos de uma fase tão preciosa da vida.

E, em oposição a essas disciplinas, defendia que

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 (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 65).

Verifica-se que, para Tavares Bastos (1938) [1862], o ensino das ciências deveria balizar a formação do aluno na escola brasileira, por acreditar ser capaz de preparar tecnicamente o aluno para enfrentar as exigências de uma sociedade em constante transformação, independente da região onde residisse. Convencido desse princípio, expressa na quarta carta, o entendimento que tinha sobre o que seria um “cidadão útil à pátria”. Para a criança, que vivia tanto no campo quanto na cidade, deveria ser entregue “a

chave da ciência e da atividade, a instrução elementar completa” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 67) e, depois, as noções de física.

Ao discorrer acerca do programa de ensino, acrescentava, enfaticamente, que o aluno deveria ser afastado dos “mestres pedantes de latim e retórica” e, desse modo, seria preparado o jovem para ser

um cidadão útil à pátria, um industrial, um empresário, um maquinista, como é o inglês, como é o norte-americano, como é o alemão; será um homem livre e independente, e não desprezível solicitador de empregos públicos, um vadio, um elemento de desordem (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 67).

Constata-se que a sugestão propiciada por Tavares Bastos (1938) [1862] indica a crítica feita por ele aos estudos de humanidades²⁴, visto que visava à formação do espírito e assim tendia a desenvolver algumas qualidades no aluno a exemplo de clareza no pensamento e na expressão, o cuidado no encadeamento das idéias e das proposições, a preocupação com a medida, o equilíbrio e a adequação necessária e possível, da língua a idéia e neste sentido o jovem era preparado para o exercício de tarefas nos quadros da burocracia de Estado.

Percebe-se que, para Tavares Bastos (1938) [1862], o ensino de retórica e poética deveria ser dispensado e se acaso os pais se interessassem em aperfeiçoar seus filhos no “gosto pela antiguidade”, que o fizessem, enviando-os para as escolas particulares que mantivessem o latim nos programas de ensino, até porque considerava um erro pensar que aulas “imperfeitas e insuficientes” pudessem fornecer a alguém a aprendizagem do latim e

²⁴ Acerca da exclusão da retórica e da poética, o estudo de Souza (1999) explicita que a crítica literária oitocentista, seguindo a crítica mundial, tomou o historicismo como seu modelo orientador em detrimento da vertente retórico-poética. Para esse autor, o que motivara a exclusão da retórica e da poética do plano de estudo, por exemplo, do Colégio Pedro II, havia sido a pobreza da produção didática, que não teria superado as exigências da época, ficando à mercê de “professores despidos do senso de literatura” (Souza, 1999, p. 27), ou mais explicitamente, como afirmou Antonio Cândido (*apud* Souza, 1999, p. 27) sobre os autores dos tratados publicados que denotavam “inconsciência total da evolução estilística e métrica (...) todos [escreviam] como se estivessem nos tempos de Felinto Elísio”. Identifica-se que a essa razão somavam-se outras: a distância estabelecida em relação à produção vitoriosa que, naquele momento, teria levado essa escola literária a sepultar a vertente retórico-poética. Esse sepultamento justificava-se pelo fato de essa vertente ser vinculada à concepção clássica de arte, a que o romantismo se opunha. Outra razão concernia ao êxito da história literária em decorrência da adesão ao projeto nacionalista (Cf. Souza, 1999).

da cultura clássica. Para ele, elas não se prestavam ao ensino da língua de Cícero e, bem menos ainda, à literatura do século de Augusto.

Mas, a oposição do deputado ao ensino de latim²⁵, retórica e poética justificava-se muito mais pelo fato de ele defender a formação do “cidadão útil”, do que por outras razões. Por conta disso, referia-se pejorativamente às medidas adotadas pelo país a esse respeito, por constatar que, em vez de observar e obedecer às tendências do século, mantinham-se aquém do desenvolvimento, questionando: “o que possuímos nós?” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.157). E a resposta dava conta de um país que havia implantado poucas “escolas de abc”, sendo que a maioria delas não possuía prédios próprios, mobília adequada e os mestres eram pouco preparados, além de serem ministradas algumas aulas de latim, “espalhadas aqui e ali” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.157).

A defesa de uma escola mais voltada para técnica e dedicada às necessidades mais imediatas do país regia os ideais de Tavares Bastos (1938) [1862], o que justificava a valorização que ele concedia às escolas profissionalizantes. Por isso, defendia que a reforma da instrução pública deveria permitir, ao homem brasileiro, o emprego de suas energias num útil trabalho à nação.

Como o interesse de Tavares Bastos (1938) [1862] estava voltado para outra direção, ou seja para o modelo norte-americano, defendia que era imprescindível modificar o programa de ensino, no sentido de preparar o jovem para o exercício de tarefas mais afeitas às necessidades da indústria, do comércio, enfim, que oferecessem mais aplicações práticas e úteis para o crescimento econômico e social do país, dirigindo-o, assim, para os caminhos do progresso e aproximando-o, cada vez mais, das nações civilizadas.

No que diz respeito ao interesse de Tavares Bastos por países do Velho Mundo, cabe considerar que o interesse do autor/parlamentar se voltava não para qualquer país europeu, mas para a Inglaterra, Alemanha e França. Porém, é possível perceber que outro modelo sobrepujara a Europa. O modelo de civilização e de progresso que Tavares Bastos (1938) [1862] vislumbrava era o modelo industrial, desenvolvido em toda sua potência nos

²⁵ Desde meados do século XVIII que, na França, tanto o programa de escolar das humanidades e, principalmente a predominância do latim, começou a ser objeto de crítica ou de condenações, que não pararam de crescer em número, intensidade e pertinência ao longo das décadas (Cf Chervel e Compère, 1997, p.27).

Estados Unidos da América. Esse fato o levou a desenvolver uma visão mais pragmática da realidade brasileira em decorrência da pressa que tinha de ver as transformações acontecerem.

Por isso, enfatiza, na décima oitava carta, que o Brasil tinha por missão econômica a que havia sido destinada a toda a América, que entendia ser o de “celeiro da Europa”, sintetizando isso na seguinte afirmação: “a missão da América estava traçada: enquanto na Europa se condensava o povo à roda das cidades, enchendo as oficinas da indústria manufatureira, aqui ele deveria espalhar-se pelos campos fertilíssimos” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 267-268).

De acordo com o autor/parlamentar, o Brasil, além de não ter vocação manufatureira, de não ser fabricante, também não tinha “gênio marítimo”. Nesse aspecto, discordava do bispo Azeredo Coutinho que, segundo Tavares Bastos (1938) [1862], “lisonjeava a vaidade nacional”, discorrendo sobre uma rara aptidão marítima brasileira. Aptidão diversas vezes contestada pelo deputado.

Ao interpretar que a vocação do Brasil estaria no desenvolvimento do setor agrícola, criticava a maneira como o ensino primário era ministrado. Segundo ele, havia um “sentido antiagrícola”, que o permitia compreender a necessidade de juntar noções de lavoura e horticultura, elementos de nivelamento e agrimensura, princípios de química agrícola e de história natural para os meninos e, para as meninas, deveriam ser ministradas lições de economia doméstica.

Portanto, o ensino deveria se dar de modo que habilitasse as crianças e os jovens tanto das cidades de todos os portes quanto os provenientes dos campos. Esse ensino deveria ter um caráter prático. Tavares Bastos (1975) [1870], assim como Mann (1963), esteve preocupado com a formação não só moral do futuro cidadão, mas também com uma formação que fornecesse respaldo para atuar no mercado de trabalho e atender os interesses exigidos pelos setores da agricultura, comércio e indústria.

Portanto, com vistas a incluir, na sociedade, os futuros cidadãos do Império, fazia-se necessário uma escola moderna, que ministrasse conteúdos de interesse significativo. Não se tratava mais de ler, escrever e contar, como se realizara no ensino do Brasil colônia. O sentido agora era bem mais amplo, a idéia era que um grande esforço fosse depreendido

para difundir informações como condição para compreender as estruturas lógicas elementares e mais profundas, no sentido de apreender o primado da razão. A cobrança era direcionada para a efetivação de um “programa de ensino” mais adequado às necessidades brasileiras e a preparação de uma nação a caminho da civilidade.

3.5. Ensino religioso

Constata-se, pelo exame dos panfletos, que Tavares Bastos não concordava com a forma como era tratada a igreja católica por alguns setores da sociedade e por membros que compunham o clero brasileiro. Compreendia que era necessária uma reforma dos costumes e “na verdade da religião” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 91) . Tal fato pode ser percebido em seus panfletos, que trazem críticas e sugestões acerca desse assunto no Brasil.

Tavares Bastos (1976) [1861] apontava os males produzidos pelo fanatismo exercido pela igreja na sociedade portuguesa do século XVI, já na escrita de *Os males do presente e as esperanças do futuro*, quando acusou a instituição de estimular a simonia, ignorância, brutalidade praticada pelo clero e de realizar a perseguição em lugar de proteção. A defesa da liberdade religiosa marcou os outros panfletos produzidos pelo parlamentar, de modo que, nas “Cartas do Solitário” questiona a falta de “verdadeira piedade religiosa” dos cortesões aos capitalistas, perguntando “Qual o caminho para entrarmos em uma reforma de costumes, na verdade da religião?” (Tavares Bastos, 1938[1861], p. 91).

O autor responde que certamente seria trilhar um caminho inverso àquele que havia levado ao estado deplorável em que se achavam. Diante de tal situação, a igreja católica afirmava que o amorteamento das crenças no Brasil era o resultado do regime livre, político e social dos tempos modernos. Tavares Bastos contestava o diagnóstico da igreja católica, fazendo uma acusação:

Foi o abuso ou o excesso de religião que matou a religião. (...) Sim, foram os horrores do santo ofício, os absurdos da censura, o ridículo de um culto exterior

exagerado, as pretensões clericais e o espetáculo, ainda hoje subsistente, da imoralidade, da intolerância e do feudalismo reinando em Roma, foram essas as causas tristíssimas da reação ímpia que hoje se ostenta (Tavares Bastos, 1938[1861], p. 91).

Para combater todos esses males que acossavam a sociedade brasileira, era necessário reviver o zelo religioso e, para isso seria necessário dar ao povo

Uma instrução inocente e útil, que facilite e prepare os hábitos de trabalho; e, por outro lado, sejam os ministros do altar, os padres, verdadeiros servos de Deus, inteligentes e cultos, e não escravos da ignorância, da avareza torpe e de vícios ainda mais torpes. Seja o povo civilizado e trabalhador, e o padre um homem ilustrado, verdadeira imagem do ministro divino...(Tavares Bastos, 1938[1861], p. 91-92).

Percebe-se que Tavares Bastos (1938) [1862] criticava as instituições religiosas católicas de modo geral, pois entendia estarem contaminadas pelos vícios que as faziam opressoras e inimigas do progresso e do conhecimento. Ao fazer essa crítica, olhava para um dos exemplos disponíveis na América latina e dizia que temia que acontecesse no Brasil o que havia ocorrido no México. Neste país, segundo o autor, a igreja católica havia deixado um rastro de estrago e corrupção difícil de ser reparado pelos liberais, em que pese o esforço despendido para a reconstrução de uma sociedade democrática.

Constata-se que Tavares Bastos (1938)[1862] era contrário à manutenção, pelos cofres do Estado, de seminários e defendia que a igreja católica deveria estar livre do controle e da vigilância do Estado para exercer a sua missão religiosa. Entendia que a subvenção do Estado e a dependência da instituição religiosa em relação a ele faziam com que a igreja católica e as instituições a ela diretamente vinculadas não tivesse independência. Por isso, alertava:

é impraticável a máxima: Igreja livre no Estado livre. – A liberdade de ensino, como todas as mais, só pode caber à Igreja Católica quando ela se achar colocada no mesmo pé de igualdade perfeita com todas as outras perante o Estado. Para mim, a organização religiosa ideal é a dos Estados Unidos: todas as seitas são permitidas,

e nenhuma é subvencionada nem inspecionada (Tavares Bastos, 1938, [1862], p. 247-248).

Percebe-se, por esta citação, que o autor era favorável à liberdade do ensino religioso pela igreja católica, mas discordava da subvenção do Estado . Por isso, os professores e a manutenção das escolas deveriam estar sob a responsabilidade daquela instituição e não do Estado. Mas, se o governo tivesse sob a sua alçada o pagamento das despesas dos seminários e o pagamento dos professores, concordava que ao Estado cabia o direito de expedir licenças e aposentadorias, como afirma na sexta carta.

Se é o governo quem paga os professores e quem responde pelas despesas do seminário, deve ser ele também quem nomeie aqueles e regularize este. Nada mais lógico. Se o bispo quer ser o único designador dos lentes e o seu árbitro, então desista dos subsídios que o governo paga. Ora, o maior compreende forçosamente o menor. Se o governo é quem nomeia o professor, este é um empregado público como outro qualquer; e, portanto, é ao governo exclusivamente que ele deve solicitar licenças, aposentadorias etc. (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 103).

Portanto, se o professor do seminário fosse nomeado e pago pelo Estado, deveria ser considerado um empregado público, passando a usufruir os direitos e tendo que cumprir os deveres que cabiam ao todo funcionário do governo. Nesse caso, o bispo só poderia exercer autoridade sobre os professores dos seminários que não eram mantidos pelo Estado, como ocorria com qualquer diretor de uma escola privada.

Identifica-se que Tavares Bastos (1938) [1862] tomava como referente, para defender a liberdade religiosa, o modelo norte-americano ao afirmar: “Para mim, a organização religiosa ideal é a dos Estados Unidos: todas as seitas são permitidas, e nenhuma é subvencionada nem inspecionada (Tavares Bastos, 1938, [1862], p. 247-248)”. Ou seja, ele partia do princípio de que não deveria haver religião privilegiada. Do mesmo modo como não deveria haver as inspecionadas, também não deveria haver a religião do estado, o culto estipendiado e requerido como condição para o exercício de determinados cargos.

Ao ser criticado por essas posições, Tavares Bastos respondia:

Lamenta-se que o meu ideal de liberdade seja o ateísmo do estado. Mas, pergunto: si o estado deve ter uma religião sua, não é mister que também torne privilegiado este ou aquele sistema mecânico, este ou aquele processo agrícola, esta ou aquela escola filosófica, de música ou de pintura? Demais, o que é o estado senão o representante e, por assim dizer, o comissário de uma nacionalidade, cujas funções se limitam a manter a ordem e distribuir a justiça? E, se não se pode impor a nacionalidade de uma crença única, pode-se permitir que o seu mandatário sustente uma religião privilegiada? Eu torno a lembrar a minha tese: liberdade para todos e privilégio para ninguém (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 111-112).

O autor/parlamentar partia do princípio que deveria haver liberdade e igualdade no direito de culto para todos, de toda e qualquer religião. Por isso, cada um deveria pagar do seu próprio bolso os serviços do padre que lhe conviesse.

Além da liberdade religiosa, defendia também o casamento civil entre os não católicos. Esse posicionamento justifica a crítica feita por ele ao governo brasileiro, no panfleto produzido em 1867, denominado *Memória sobre a imigração*, quando destaca que “a imigração que não for católica não encontra no Brasil garantias aos seus contratos matrimoniais, e para os direitos que deles detiverem seus filhos” (Tavares Bastos, 1976 [1867], p. 95).

Esse autor entendia que medidas imediatas deveriam ser tomadas para impedir que os estrangeiros, que para aqui viessem, não tivessem que se expor, vivendo uma situação de concubinato, comprometendo moralmente não só as partes do casal, mas os filhos. Por isso, diante das críticas que foi alvo, argumentava:

Tese que sustento nada tem a ver com os dogmas, com os princípios, com as bases católicas. (...) Em teoria, não há religião privilegiada, como as não pode haver inspecionadas. Ou, por outra, não há o que se chama religião do estado, culto estipendiado e requerido como condição para o exercício de certos cargos; ao contrário, a teoria consagra a liberdade e a igualdade para todos os cultos, assim como exige que cada qual pague, de sua bolsa, os serviços do padre, e do padre que lhe convier, como se pagam os do médico, do advogado, do professor (Tavares Bastos, 1938[1861], p. 106).

Desse modo, Tavares Bastos 1976 [1867] procurou esclarecer que defendia a separação entre a igreja e o Estado, deixando ao cargo de cada uma das instituições as suas atribuições, de modo que aquela instituição religiosa não ficasse sob o domínio do Estado e

pusesse em prática uma “verdadeira reforma dos costumes” de acordo com os preceitos religiosos mas, atenta as necessidades que a modernização da sociedade impunha.

Portanto, o contato que Tavares Bastos manteve com os protestantes lhe permitiu perceber com propriedade a extensão dos problemas que afetavam os imigrantes e o fato de pertencer a Sociedade Internacional de Imigração lhe deu mais respaldo para discutir acerca do tema e criar sugestões. E segundo Vieira (1980), os anos de 1866 e 1867 foram de intensa propaganda disseminada pela Sociedade de Imigração Internacional em favor da imigração protestante. Essa propaganda foi realizada no Rio de Janeiro por meio da “Imprensa Evangélica” e pelo “Correio Mercantil”.

Por outro lado, cabe destacar que Tavares Bastos participou de uma rede de sociabilidade que favoreceu o contato direto com os protestantes, sobretudo, os norte-americanos. Entre os diversos grupos²⁶ de protestantes que para o Brasil vieram, Vieira (1980) informa que era formado por

Indivíduos moderadamente religiosos, mas pregadores do “progresso”, era composto de negociantes ingleses, americanos e alemães. Esses estavam divididos em duas alas principais: 1) os que eram um tanto indiferentes à religião e opostos a qualquer sorte de proselitismo protestante, porque temiam que prejudicasse seus negócios; e 2) os que eram moderadamente religiosos, que serviam como agentes não remunerados das sociedades bíblicas; mas, acima de tudo, eram pregadores do “progresso”, do livre comércio e do comercialismo.

O autor ainda destaca que o segundo grupo mencionado acima era formado por estrangeiros protestantes de variadas nacionalidades, embora tivessem aspectos similares entre si, mesmo que fossem de germânicos, britânicos ou norte-americanos, pois sua concepção de “progresso” ou seja, a idéia de desenvolvimento técnico e industrial, era tida

²⁶ Segundo Vieira (1980, p. 49), havia uma variedade muito grande entre os protestantes que vieram para o Brasil, por isso afirma: “O protestantismo, por causa de suas múltiplas seitas era uma espécie de enigma para o público brasileiro. Para complicar a questão, as várias seitas protestantes no Brasil, entre 1808 e 1875, a saber, o luteranismo, o anglicanismo, o metodismo, o congregacionalismo e o presbiterianismo, apresentavam-se de quatro ângulos diferentes e quase equidistantes: a) como “modernistas” indiferentes e irreligiosos; b) como moderadamente religiosos, mas pregadores do “progresso”, da indústria e do comércio; c) como zelosos pregadores do Evangelho e distribuidores de Bíblias; e por fim; d) como místicos e fanáticos messiânicos”.

como monopólio das nações protestantes e, procuravam espalhar constantemente essa doutrina pelo Brasil e por outros países da América.

No âmbito da difusão do protestantismo e da idéia de progresso pelo país, os protestantes tinham, na disseminação da leitura da Bíblia e na criação de escolas confessionais, um espaço privilegiado. Entre os pastores protestantes que a igreja norte-americana enviou para o Brasil, estava o capelão James Cooley Fletcher que aqui chegou no início da década de 50 do século XIX.

Segundo Vieira (1980), Tavares Bastos foi o “apóstolo do progresso” e pertenceu ao grupo de pessoas que se relacionavam diretamente com Fletcher. Vieira (1980) também informa que os “amigos do progresso” tinham interesses em comum:

Esse mais chegado dos amigos brasileiros de Fletcher, Tavares Bastos, posteriormente tornou-se um grande paladino do protestantismo, um dos mais ardorosos defensores das causas protestantes e sempre leal amigo dos missionários protestantes americanos. (...) é difícil averiguar como Tavares Bastos e Fletcher tornaram-se amigos. No entanto, posso fazer algumas conjecturas baseadas no que se conhece a respeito deles. Ambos tinham um interesse em comum, que era a abertura do Amazonas à navegação internacional. Já em 1853 Fletcher suscitara a questão e publicara artigos sobre a mesma nos jornais do Rio (Vieira, 1980, p. 95).

Em que pese a informação concedida por Vieira (1980) acerca da estreita relação de amizade e os interesses que permearam a aproximação entre Tavares Bastos e Fletcher, cabe acrescentar que não foi somente a defesa da abertura do rio Amazonas o único interesse em comum que havia entre eles. O próprio Vieira (1980) fornece informação acerca de um fato que confirma que a extensão dos interesses que unia Tavares Bastos e Fletcher era um pouco mais profunda.

Em 1865, quando começou a imigração de confederados americanos, Fletcher tornou-se um dos grandes patrocinadores. Participou na fundação da Sociedade de Imigração Internacional no rio de Janeiro, e uniu-se à campanha para promover o estabelecimento da inteira liberdade de cultos e de direitos civis para os acatólicos, como desejavam os americanos que se propunham a imigrar (Vieira, 1980, p. 75).

Observa-se na leitura do texto de Vieira (1980) evidência de que Fletcher demonstrou vivo interesse em conhecer o Brasil e que deve ter contribuído para que o professor Louis Agassiz²⁷ viesse para o Brasil e comandasse uma expedição pelo Rio Amazonas. Dessa expedição participou o deputado Tavares Bastos como representante do governo brasileiro e convidado do sábio suíço. Da viagem que Tavares Bastos fez pelo vale do Amazonas²⁸ resultou um panfleto que lançou no ano de 1866, denominado de “O vale do Amazonas”.

Segundo Vieira (1980), a viagem que Fletcher fez pelo Brasil, entre os anos de 1862 e 1863, coletando peixes raros para Agassiz, teria despertado, naquele estudioso, grande interesse em conhecer o Brasil e, especialmente, a região do Amazonas. Esse fato teria propiciado muito estímulo em Fletcher, ao perceber que os seus planos vinham sendo executados de modo que cada vez sentia-se mais estimulado a mostrar uma imagem de progresso dos Estados Unidos da América para os brasileiros.

Na apresentação que Fletcher fazia dos Estados Unidos da América, procurava sempre destacar o caráter protestante da nação, assim como as leis, costumes, sistema educacional, economia, como fatos que deveriam ser seguidos. Com isso, ele estimulava a idéia de que deveria haver um forte elo entre os Estados Unidos e o Brasil. Contudo, na

²⁷ A expedição contou com a presença de Louis Agassiz, Elisabeth Agassiz, e William James entre outros pesquisadores. Tavares Bastos foi encontrá-los na Província do Pará.

Sobre a presença de William James na expedição, Warde (2003, p. 3) informa que William James era estudante de Medicina em Harvard e que “por meio das relações sociais mantidas pela família James em Cambridge e Boston, o jovem estudante foi estimulado a tomar parte na empreitada. Um tanto disperso em seus interesses intelectuais e profissionais, W. James teria decidido embarcar, ainda que a viagem, previamente, não lhe fizesse muito sentido (...) No entanto, em nenhum momento William James devotou especial consideração ou concordância com as posições que Louis Agassiz defendia em assuntos relativos a história natural. Os comportamentos, as atitudes de Louis Agassiz sempre lhe pareceram mais instigantes do que seus “achados científicos”.

²⁸ “William James registrou em seu diário o flagrante de Louis Agassiz no estúdio fotográfico montado em Manaus para reconstruir cenários para seus espécimens: Entrando na sala encontro o Prof. ocupado em molestando 3 moças que ele chamou de índias puras, mas que penso, como mais tarde se confirmou, que tinham sangue branco. Elas estavam vestidas mui lindamente com musselina e jóias com flores nos cabelos e um excelente aroma de pripioca. Aparentemente refinadas, de qualquer modo não indecentes, elas consentiam que se tivessem as mais extremadas liberdades com elas e duas sem qualquer perturbação foram induzidas a se despirem e posarem nuas. Enquanto estive lá, Sr. Tavares Bastos [um membro do governo que por um acaso acompanhava a expedição] chegou e me perguntou com escárnio se eu era vinculado ao Bureau d’Antropologie. (...) W. James por certo não sabia que o Deputado Aureliano C. Tavares Bastos não se engajara tão casualmente na expedição, pois estava profundamente empenhado na liberação da navegação de cabotagem no Rio Amazonas, tema que o interessava desde os tempos de estudos na Academia de Direito de São Paulo (1854-1858). Assim é que se a alguém o governo norte-americano devia o apoio direto e sistemático, essa pessoa era e xatamente o companheiro ocasional de viagem, Dep. Tavares Bastos” (Ward, 2003, p. 5).

mente de Fletcher, todo o progresso por que os Estados Unidos passavam havia sido produzido pelo protestantismo.

O que Fletcher obviamente tentou foi apresentar os Estados Unidos como o supramundo de um tipo de “progresso” que também podia ser alcançado pelo Brasil. Esse “progresso” americano era representado no Brasil pelos engenheiros e mecânicos que construíram a estrada de ferro Dom Pedro II, pelos empresários americanos do sistema de barcas Rio Niterói, da linha de vapores New York-Rio de Janeiro, e pelos empresários de diversos outros empreendimentos industriais. Esse “progresso” incluía também a educação, representada pelo sistema de escola pública preconizado por Horace Mann. O modelo Horace Mann foi propagado por Fletcher no Brasil, obtendo o pastor americano uma grande vitória publicitária para a educação pública com a vinda da expedição científica do Professor Agassiz (Vieira, 1980, p. 74-75).

Percebe-se, por estas informações, que havia, entre Tavares Bastos e Fletcher, além dos interesses comuns já explicitados, afinidades que justificam a estreita relação de proximidade entre eles. Os dois comungavam idéias semelhantes a respeito do sucesso conseguido por Mann na implantação do sistema de escola pública pensada pelo reformador de Massachusetts.

A participação de Fletcher, no sentido contribuir para que Tavares Bastos conhecesse mais a respeito da reforma educacional realizada por Mann, fez parte da estratégia que o pastor norte-americano usou no Brasil, para aproximar o Brasil dos Estados Unidos da América,

introduzindo textos escolares e divulgando o sistema educacional americano de tal maneira que, pelos idos de 1862, já alguns brasileiros estavam bem informados sobre o assunto e admiravam alguns dos seus aspectos. Entre esses admiradores estava o Deputado Aureliano Candido Tavares Bastos (Vieira, 1980, p. 76).

O interesse de Fletcher pela difusão do modelo de educação implantado por Horace Mann foi, certamente, significativo. Provavelmente por isso Vieira (1980, p. 112) afirma que “a cultura anglo-saxônica e o protestantismo foram propagado mais eficazmente no Brasil pelos missionários protestantes através do púlpito e de suas escolas”.

Contudo, o grupo de amigos de Fletcher desagregou-se, pois esse pastor recebeu, do governo norte-americano, a incumbência de representar os EUA como cônsul em Portugal. A desarticulação decorreu de diversas formas, uma delas diz respeito a Tavares Bastos que, em 1875, veio a falecer.

Em que pese a desarticulação do grupo de adeptos das idéias modernizadoras inspiradas no modelo norte-americano, pode-se perceber que Tavares Bastos, além da estar interessado no que acontecia nos Estados Unidos da América, também esteve envolvido com pessoas que defenderam idéias similares às dele. Fatos que contribuíram para o amálgama do qual brotavam elementos que propiciaram o entendimento de que a reforma moral passava também por transformações que deveriam ser operadas no âmbito da relação entre a Igreja Católica e o estado brasileiro.

Assim como Mann (1963) [1837], Tavares Bastos (1938) [1862] também esteve preocupado com a questão da religião, porém por razões diferentes. Enquanto o reformador norte-americano procurou o ponto de intercessão entre os vários credos protestantes que eram professados nos Estados Unidos, com a finalidade de unir os norte-americanos, Tavares Bastos defendia liberdade religiosa para os adeptos da religião não católica, a liberdade do ensino religioso e do casamento civil entre não católicos. Por conta desse posicionamento, reiterava as críticas:

Enquanto subsistir o privilégio do católico para o exercício de cargos políticos e até do magistério; enquanto se exigir o juramento religioso, mesmo na colação de graus científicos; enquanto o culto católico for o único público, mantido e largamente auxiliado pelo Estado, e os outros apenas tolerados em suas práticas domésticas; enquanto se não reconhecer a validade do casamento civil, nem se admitir a plena liberdade de ensino; enquanto, o (...) Estado não for livre, há de sê-lo somente a Igreja? (...) Quer o catolicismo alcançar aqui a independência dos séculos primitivos, a independência de goza nos Estados Unidos? – Deixe consumir-se em paz a obra da liberdade religiosa (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.179).

Percebe-se que a defesa da liberdade individual, da autonomia das províncias, da liberdade comercial, da liberdade de ensino religioso, da liberdade religiosa e da defesa do casamento civil entre os não católicos, constituíram o conjunto das liberdades que Tavares Bastos (1975) [1870], inúmeras vezes, fez questão de se posicionar favoravelmente.

3.6. Educação dos negros

Tavares Bastos (1938) [1862] não partilhava do mesmo entusiasmo que Mann (1963) pela frenologia, mas era um adepto da crença da degeneração da nossa raça. Esse aspecto marcava uma das suas singularidades em relação a Mann. O parlamentar evidenciou essa posição em alguns dos seus escritos, como por exemplo, quando se referiu ao atraso moral da população brasileira, defendendo, na quarta missiva de “Cartas do Solitário”, a necessidade da presença do imigrante.

Segundo ele, para que o Brasil progredisse, era “preciso que o sangue puro das raças do norte viesse desenvolver e remoçar a nossa raça degenerada” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 67). Também na décima carta, ao defender o uso da mão de obra estrangeira, apontou, mais uma vez, que o trabalho livre e branco era superior em “qualidade” em relação aos negros africanos trazidos para o Brasil.

O homem livre, o homem branco, sobretudo, além de ser muito mais inteligente que o negro, que o africano boçal, tem o incentivo do salário que percebe, do proveito que tira do serviço, da fortuna enfim que pode acumular a bem de sua família. Há entre dois extremos, pois, o abismo que separa o homem do bruto (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 160).

Acredita-se que essa visão de superioridade racial branca era produto indireto da frenologia, pois devido à popularidade, especialmente nos Estados Unidos da América, essa teoria havia dado origem a outros estudos, a exemplo da craniometria, craniologia e da antropometria. Esses campos estavam se constituindo como áreas específicas do conhecimento médico e foram os médicos que começaram a definir, por exemplo, a antropologia como a “ciência do homem”.

Nos Estados Unidos da América, a “escola antropológica americana” formou-se em torno de Samuel Morton (1799-1851), que “ficou famoso em sua época pelo estudo

sistemático dos milhares de crânios humanos que mediu e pesou, recolhidos não só na América do Norte, mas também no Egito e na América do Sul”²⁹ (Corrêa, 2001, p. 69).

No estudo que realizou, Corrêa (2001) mostra a disseminação dessas idéias não só na América, mas também na Europa. Sobre essas idéias, apontou, na França, os estudos de Paul Broca (1828-1880). Este usou o prestígio científico que tinha para difundir a “importância atribuída ao peso e ao tamanho do cérebro das pessoas do sexo feminino e das raças não brancas como critério definidor de sua incapacidade intelectual, para não falar de outras incapacidades” (Corrêa, 2001, p. 69).

Verifica-se que Tavares Bastos (1938) [1862], certamente, teve acesso à difusão dessas idéias, em virtude da circulação que elas tiveram no circuito do qual participaram os personagens destacados do século XIX e envoltos pela presença de idéias que se percebem, com maior ou menor profundidade, serem desenvolvidas e alimentadas por intelectuais, políticos, publicistas, parlamentares e interessados nos debates acadêmicos em geral.

Entretanto, observa-se que Tavares Bastos (1938) [1862] acalentava a idéia de redimir os “defeitos” dos negros por meio da sua gradual emancipação jurídica, pois acreditava que a abolição da escravidão poderia trazer sérias conseqüências para agricultura. Ao processo emancipacionista seria somado o contato com o imigrante e o acesso à educação formal.

Para pensar sobre a educação dos negros, Tavares Bastos recorre ao exemplo francês. No entanto, foi o modelo educacional norte-americano que lhe serviu para argumentar que a instrução era a chave da libertação não somente dos emancipados, mas também dos negros, assim como era o ensino moderno a expressão do conhecimento produzido no século que permitiria o progresso do indivíduo e da sociedade.

Observa-se que Tavares Bastos (1975) [1870] criticava a atitude do governo francês por ter oprimido severamente os emancipados, ao passo que valorizava o exemplo

²⁹ “Suas pesquisas comparando as medidas cranianas de vários grupos humanos oferecem o suporte empírico de que o naturalista Louis Agassiz necessita para a confirmação de sua teoria do poligenismo, isto é, a origem múltipla das raças humanas, contrária à crença dominante na época de que a humanidade tinha se originado do casal bíblico, teoria conhecida como monogenismo. Mais tarde, ambas as correntes seriam confundidas num só termo – criacionismo – e sua vigência científica praticamente desapareceria diante da proposta evolucionista de Darwin (Stanton, 1960; Gould, 1981)” (Corrêa, 2001, p. 69).

dos americanos do norte , de “civilizá-los pela instrução”. Lembrou também que, quando alguns estados do sul dos Estados Unidos da América pretenderam usar a opressão, foram detidos por medidas enérgicas adotadas pelo Congresso, no sentido de garantir a “igualdade civil assegurada aos libertos” por meio de uma emenda constitucional (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 170).

O autor/parlamentar chamava atenção dos governos provinciais do Brasil acerca desse assunto, ao exaltar a decisão americana, orientada para “fazer do escravo um homem”, tendo por instrumento civilizador, a escola. Considerava esse fato de grande valor revolucionário. Desse modo, entendeu que a “reabilitação da raça” brasileira se daria com a instituição da escola para todos, inclusive para o filho do negro e para o negro adulto. Tavares Bastos (1975 [1870], p. 170-171) afirmava que não era possível separar estas duas operações: “Emancipar e instruir”. As duas constituíam partes do mesmo processo. Não concordava com a emancipação pura e simples, pois a ela deveria está atrelada o dever da província de promover a instrução. Nesse sentido, mostrou, criticamente, o exemplo das colônias francesas, para dizer que lá o processo de emancipação havia sido muito mais um ato de “contentamento das vaidades filantrópicas” do que a “reabilitação de uma raça”. “A abolição da escravidão e o estabelecimento da liberdade não são uma e a mesma coisa” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 170-171).

Mas, as propostas divulgadas por Tavares Bastos (1975) [1870], em relação aos efeitos da escolarização do negro africano no Brasil, certamente, foram expressas com mais clareza ao afirmar “emancipemos e eduquemos”, pois, para ele, os gastos que fossem feitos, nessa direção, trariam, como retorno o processo civilizatório de brasileiros que, desse modo, estariam inseridos no processo de crescimento qualitativo da sociedade. Os dois processos unidos contribuiriam para o deslanchar do progresso.

Percebe-se que, no entendimento de Tavares Bastos (1975) [1870], não haveria a necessidade de trazer o imigrante se o processo civilizatório fosse facilitado pela expansão da escolaridade a todos. Se fossem multiplicadas “boas escolas” e “bons professores” nas províncias, se os senhores de terras pagassem as taxas escolares por cada um de seus escravos, sendo dispensado desse tributo o fazendeiro que mantivesse escola primária para seus filhos e os filhos de escravos e, nesse caso, cada fazendeiro proprietário de cem

escravos deveria sustentar uma escola à sua custa, propunha Tavares Bastos (1975) [1870] que, certamente, o crescimento qualitativo da sociedade tomaria grande impulso.

A estas sugestões deveria ser acrescida a idéia de que não seria mantido o escravo fora da escola e não deveria ser permitido que, nas províncias, fossem ministradas “aulas separadas para os indivíduos de cada raça”. Por isso, prescrevia Tavares Bastos (1975) [1870], pp. 172-173): “reúnam-nos todos em estabelecimentos comuns, nacionais, sem distinção de origem ou cor”.

No que diz respeito à abolição da escravidão, pode-se observar que Tavares Bastos (1975) e Mann (1963) professavam as mesmas idéias, embora diferissem no que concerne ao encaminhamento da libertação dos negros: Tavares Bastos pretendia que se fizesse de forma gradual e Mann de forma brusca. O deputado brasileiro era um defensor do processo emancipacionista dos cativos; o norte-americano era defensor do abolicionismo, fato que não viu concretizado, porque faleceu em agosto de 1859. Vale destacar também que ambos defendiam a importância da educação para socializar o negro.

3.7. Formação e exercício do Magistério

Tavares Bastos (1976) [1861] não se distanciou das prescrições recomendadas por Mann (1963) acerca da preparação do professor para o exercício do magistério. Esse aspecto já se revelava desde o interesse evidenciado pelo primeiro, ao afirmar, no panfleto publicado em 1861, que na educação pública brasileira um dos grandes problemas que o país enfrentava era o que dizia respeito à “existência de professores, ou totalmente inábeis ou principiantes ainda” (Tavares Bastos, 1976 [1861], p. 36).

A questão da qualificação profissional dos membros que constituíam o setor do magistério foi marcada, no que se refere à escola normal, por indefinições nas décadas dos anos 50 e 60, como informa Villela (1990). Essa autora também afirma que, com a chegada da década de 1870, experimentou-se uma tomada de posição diferenciada em relação a essa questão.

Contudo, no Brasil do século XIX, a educação escolar foi progredindo e tomando feição de uma luta do governo do Estado, em contraposição ao governo da casa, como afirmou Mattos (1987). Ou seja, tornou-se fundamental afastar a imagem da educação do ambiente doméstico. Com esse movimento, as propostas metodológicas foram, aos poucos, distanciando-se do recinto doméstico, pois ficava cada vez mais evidente que carecia de um espaço institucionalizado e próprio para a escola, onde o exercício dessa tarefa pudesse acontecer sem prejuízo para o aluno e para o professor. E, no bojo de tais transformações, passou a assumir nota de importância a preparação do professor.

E esse é um tema que permeia as discussões apresentadas nos panfletos de Tavares Bastos, e provavelmente por isso ele valorizasse o modelo educacional norte-americano que tinha na formação de professores um preceito básico da reforma implementada por Mann. E esse referente passou a se firmar como o ideal para que a sociedade brasileira se espelhasse e tomasse como significativo no processo de modernização da nação. Nessa época, já estavam ocorrendo as exposições nacionais e internacionais que, cada vez mais, consagravam o valor das nações mais habilitadas para o exercício da cidadania e preparadas para enfrentar a concorrência e o mercado externo.

Percebe-se que Tavares Bastos não esteve alheio a esses fatos. Razões que certamente justificam as cobranças inseridas, pelo autor/parlamentar, em seu programa de reformas, e que caminhavam na direção não somente da regulamentação do exercício das profissões, mas, sobretudo, da exigência de profissionais preparados adequadamente para o exercício do magistério.

Nas *Cartas do Solitário*, conta que observou numa escola como o ensino estava sendo pouco eficaz e, por isso, não se impressionava com os dados estatísticos produzidos pelo governo central, pois os mesmos nem sempre revelavam o que acontecia no dia a dia da escola pública brasileira: “Eu mesmo já assisti em uma vila do interior, a 10 léguas de distância da capital, ao exame de uma menina de escola, e notei admirado que ainda não lia correntemente, não obstante declarar a própria professora que essa discípula contava já com seis anos de estudo” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 63-64).

O descompasso entre o tempo empregado pela aluna e o trabalho pedagógico exercido por aquela professora evidenciava que a escola pública carecia de uma análise

mais dedicada e apurada para apreender as suas deficiências e sugerir soluções que efetivamente pudessem contribuir para a modernização da prática pedagógica de modo a torná-la mais conseqüente e produtiva e desse modo promover resultados diferentes daquele observado pelo parlamentar.

Por isso que o autor, referindo-se à escola primária, destacava a condição intelectual e a ingerência política que tanto serviam para desordenar a administração da instituição escolar, afirmando: “as escolas primárias, em verdade, não são confiadas a indivíduos de habilitação. Criam-se esses desses estabelecimentos para sinecuras de agentes eleitorais ou de suas mulheres. Para isso decretam-se anualmente outros, e cresce a despesa” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.64).

Constata-se que a crítica do deputado encontra respaldo na leitura de outros textos que tratam do concurso de professores, a exemplo do que relata Rodrigues (1930) sobre a seleção de professores para escolas primárias, no final da década de 60 do século XIX, na cidade de São Paulo. De acordo com uma lei criada em 1868, o provimento das escolas ficou sob a dependência de um exame efetuado perante a comissão nomeada pelo Governo da província. A comissão trabalharia perante o Presidente da província, com a assistência do Inspetor Geral da Instrução Pública.

Para observar as normas, os concursos eram realizados numa das salas do Palácio do Governo. Por isso, originou-se a expressão “professores de palácio”, atribuída aos indivíduos que, desse modo, eram habilitados para o exercício do magistério. Os concursos eram precedidos da publicação de editais, nos quais constavam as normas e a lista de pontos do exame para o candidato tomar conhecimento no ato da inscrição, assim como da lista de pontos organizada pela comissão. Mas, o fato é que os programas nem sempre eram ordenados de forma que possibilitasse destacar a competência do examinado, avaliado para a lide do magistério. Em muitos casos, serviam somente para dar demonstração de erudição perante os membros da banca examinadora. (Cf. Oliveira, 1930).

Tanto Tavares Bastos (1938) [1862] quanto Rodrigues (1930) explicitaram as deficiências de preparo dos candidatos ao magistério. Para melindrar ainda mais a situação, este aponta a prática do “filhotismo”;

Inspirado por uma política de curtas vistas, a qual, fazendo aprovar os protegidos dos régulos locais, rebaixava-lhes o nível moral. Mais do que preparo intelectual, faltava-lhes o sentimento de dignidade pessoal, que é requisito imprescindível num educador. O mestre-escola, despido desse predicado, tornou-se uma figura obrigada de comédia (Rodrigues, 1930, p.43).

Percebe-se, por esta afirmação, que a prática da proteção política ocupava espaço considerável e que prevalecia nos exames dos candidatos, dificultando a aprovação daqueles que haviam se preparado e que detinham conhecimentos necessários para o exercício da profissão, ao passo que, muitas vezes, candidatos medíocres e sem a formação necessária eram aprovados, em virtude de serem beneficiados pela proteção política.

Tavares Bastos (1938)[1862], ao criticar as sinecuras, também questionava a má remuneração dos profissionais do magistério, aspecto que, segundo ele, desestimulava o interesse dos futuros profissionais, “pois um moço, no Amazonas, ou no Paraná, ou em Goiás, que saiba ler, escrever, aritmética, doutrina, elementos da geografia e gramática nacional, prestar-se-á a ensinar meninos por 400\$ anuais? De certo que não” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 64).

Segundo o autor das “Cartas do Solitário”, o jovem iria percorrer outra trajetória: estudar latim, formar-se em direito, ou procurar um emprego público satisfatório, além do mais, ainda teria possibilidade de ser escolhido delegado de polícia, eleito vereador ou funcionário da assembleia. Várias opções profissionais poderiam se apresentar sem que, necessariamente, um profissional tivesse que se submeter ao exercício de uma profissão na qual poderia viver com a possibilidade das privações.

Entretanto, os problemas de remuneração dos professores não se apresentavam somente nas escolas públicas. Justiniano José da Rocha, em relatório dirigido ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Visconde de Mont’ Alegre, em 1851, relatou que os preços cobrados por aluno, nas escolas particulares do Município da Corte, eram módicos, mas que os estabelecimentos que reuniam maior número de alunos não passavam de duzentos e não excedia a sessenta o número de internos nos colégios considerados de grande reputação.

De posse desses dados, o autor do relatório conclui que os colégios, em sua grande maioria, não conseguiam grandes lucros para os donos, o que justifica a impossibilidade de pagar a professores qualificados para, em troca, obter o tempo integral, daqueles profissionais no espaço escolar. (Rocha, *apud* Haidar, 1972, p.168).

Segundo Tavares Bastos (1938)[1862], para reverter a situação dos professores das escolas públicas, caberia tomar uma série de medidas para melhorar o funcionamento das escolas e estimular o interesse pelo exercício da carreira do magistério. Inicialmente, era preciso reduzir o número de cadeiras, pagar melhor aos professores que tivessem permanecido na escola, retirar da função todos os mestres que tivessem se mostrado pouco aptos para aquele exercício, contratar professores nacionais ou estrangeiros, da mesma ou de outra província que poderiam ser oriundos do clero ou leigos, para atuar nas escolas que continuassem a funcionar depois desse ajuste.

Tavares Bastos (1938) [1862], oposto ao excesso de formalismo, cobra, na quarta carta, atenção dos administradores, a fim de que atendessem as exigências inerentes à formação pedagógica do professor, condição que ele considerava elementar para um país que sonhava alçar os parâmetros do progresso. A esse respeito, afirmava: “é para esse ponto primordial, é para esta base, que deve convergir a atenção dos governos e dos homens que se interessam pelo progresso do país” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 66).

Quando Tavares Bastos (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 66) sugere a aquisição dos professores para reger as salas de aula, defende que era necessário exigir deles formação pedagógica, inclusive dos estrangeiros. Era indispensável que o professor fosse “ilustrando e aplicado”, porque, só dessa forma, seria possível ter “bons professores”. Na obra *A Província*, ele indaga sobre a escolha dos professores:

Assim, quem deve escolher os professores? Em alguns lugares melhor fora que, como nos Estados Unidos, houvesse comissários especiais da instrução pública eleitos pela municipalidade, e lhes pertencesse nomear o professor e inspecionar o ensino nos seus distritos. No começo, entretanto, todo o serviço poderia ser concentrado nas capitais, dependendo diretamente do secretário da instrução (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 158).

Identifica-se, nessa afirmação, que o autor não perde de vista o modelo norte-americano, tomado por ele como referência para elaborar as idéias traçadas por ele acerca de como deveria funcionar a escolha de profissionais do magistério. Tavares Bastos (1975) [1870] estava atento à prática democrática que se estabelecia nos Estados Unidos da América, confirmada, inclusive, na escolha, nomeação e inspeção do trabalho do professor por pessoas qualificadas e que atuavam no âmbito do sistema escolar.

Segundo Tavares Bastos (1975) [1870], caberia ainda estabelecer os “graus de ensino e classes de cadeiras”, favorecendo os canais legítimos para todos aqueles que aspirassem ser “bons mestres”, tanto na instrução primária quanto na secundária ou superior. Com vistas em todas essas questões, defendia ser estruturada a “reforma radical”, que levaria o país a aspirar a condição de concorrente dos países mais avançados, colocando-se em pé de igualdade na busca tão sonhada da modernidade.

O que se observa é que Tavares Bastos (1938) [1862], ao explicitar as proposições que faz, evidencia conhecimento de realidades estrangeiras, tanto da Europa, quanto dos Estados Unidos da América. Desse modo, cabe destacar que a reforma educacional norte-americana pode contar com condições financeiras que possibilitaram sua realização. Neste sentido, Tavares Bastos (1975) [1870] defendeu que era preciso ter suporte financeiro para a realização do empreendimento.

3.8. “Taxa Escolar”

Tavares Bastos (1975) [1870] defendia que cabia aos que cuidavam da administração do Brasil ter senso de previdência, patriotismo e coragem para imporem, de bom grado, sacrifícios para o bem do rápido desenvolvimento da instrução. Para consolidar essa idéia, recorre às orientações propiciadas por Stuart Mill, porque, na opinião do deputado, Mill era um estudioso preocupado com os direitos do indivíduo, a extensão da liberdade e defensor do ensino privado, que reconhecia as necessidades dos países atrasados e para eles abria exceção, justificando que, nesse caso, o governo deveria tomar para si a incumbência de prover a instrução.

Uma vez admitido o direito de impor educação universal, por-se-ia fim a dificuldade de saber o que o Estado devesse ensinar, e como fazê-lo, (...) Se o governo se decidisse pela exigência de boa educação para todas as crianças, poderia evitar dificuldade de ter de provê-la. Poderia deixar aos pais o cuidado de obterem para os filhos a educação onde e como desejassem, contentando-se o governo com a obrigação de pagar as mensalidades das crianças das classes mais pobres, satisfazendo as despesas totais de ensino para as que não tivessem quem o fizesse. (...) de fato, o caso em que a sociedade esteja tão atrasada que não lhe seja possível prover por conta própria quaisquer instituições convenientes de educação, a menos que o governo chamasse a si a incumbência, poderia este, como o menor de dois grandes males, tomar conta do negócio das escolas e universidades, conforme faz nas companhias mistas quando a iniciativa privada não existe no país sob forma que convenha ao empreendimento de grandes obras industriais (Mill, 1963, p.119-120).

Percebe-se que essas idéias constituíram o amálgama que formou o caldo de cultura que embasou as análises que Tavares Bastos (1975) [1870] fazia da realidade brasileira e, por isso, reconhecia que não havia sistema eficaz na educação se não combatesse a ignorância e a rudeza do povo, fato que não deveria esbarrar na questão financeira.

Tavares Bastos (1976)[1861] revela, desde o início da sua produção panfletária, que era um defensor da criação da escola pública gratuita e universal, sem, contudo, deixar de defender a iniciativa privada. A escola pública, a exemplo da afirmação de Mill (1963, p.120), deveria ser implantada no “caso em que a sociedade esteja tão atrasada que não lhe seja possível prover por conta própria quaisquer instituições convenientes de educação, a menos que o governo chamasse a si a incumbência ...”.

Tavares Bastos (1975 [1870], p.149) não deixava de afirmar uma das proposições que considerava fundamental em matéria de educação: a liberdade da iniciativa privada para implantar escolas. Desse modo, a exemplo de Mill (1963), reafirmava a defesa dos direitos do indivíduo e a extensão da liberdade. Assim, embora tenha se posicionado em favor da criação das escolas particulares, considerava que eram insuficientes para atender as necessidades do país. Isso justifica a afirmação de que, nas “sociedades atrasadas”, aquelas que não dispunham por si mesmas de recursos financeiros necessários para se manter, que fossem criadas escolas públicas para prover as carências dos menos afortunados.

Desse modo, o Estado deveria tomar para si a tarefa que caberia à sociedade. No entanto, manter a educação pública é um empreendimento oneroso e requer uma estrutura material que possa dar respaldo à manutenção das instituições escolares. Por isso, alertava: “não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito dinheiro” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 151). Segundo o parlamentar alagoano, carecia a instrução popular da disponibilidade de quase toda a receita nas unidades provinciais do Império, para formar, adequadamente, os jovens para o exercício da cidadania.

Para mostrar que esse entendimento não era aleatório, recorreu ao exemplo do modelo norte-americano de organização da escola pública para comparar com o Brasil. O Estado de Massachusetts, com 1.300.000 habitantes gastava 4.000 contos³⁰. O de New York que, em 1866, gastara 13.200 contos (cerca de dois dólares por habitante), já havia reservado a quantia de 24.500 contos para a construção de casas de escola e seus terrenos. O da Pensylvania, com 17.142 professores e 16.381 escolas, havia gasto, em 1869, na faixa de 7.000 contos, e a propriedade escolar estava avaliada em 28.000 contos.

Defendia, portanto, que, para o Brasil seguir o exemplo norte-americano, não seria suficiente a receita irrisória de 2.680 contos, aplicada pelas vinte províncias, de forma atrasada e lenta, no ensino público. Ao observar o orçamento geral e provincial previsto, no período, para o serviço da instrução, evidenciava-se, segundo o autor, a exigüidade das consignações. Elas não ultrapassavam 336 réis por habitante, enquanto que, nos Estados Unidos da América, a média era quase dez vezes mais e havia cidades em que a média, por habitante, era vinte vezes maior do que a média prevista no Brasil, naquele momento.

Ao tomar como base o modelo norte-americano, no tocante à manutenção material das escolas públicas, Tavares Bastos (1975)[1870] observa que as terras devolutas poderiam oferecer uma parcela de contribuição na sustentação do sistema educacional, como ocorria nos Estados Unidos da América. Assim, no âmbito federal, a lei norte-americana fez a cada Estado ou território, onde houvesse terras federais, as seguintes concessões:

³⁰ O autor preferiu, em vez de utilizar os valores aplicados na moeda americana, convertê-los para os valores da moeda brasileira, certamente, para dar maior clareza das somas que eram aplicadas pelo orçamento dos Estados americanos aos quais se referiu.

1º, da área correspondente a uma *township* (23.040 acres ou 6 milhas quadradas) para estabelecimento de colégios de ensino superior; 2º, de uma trigésima sexta parte de cada *township* demarcada (ou uma seção, que corresponde a 640 acres), destinada perpetuamente ao mantimento das escolas primárias da *township*; 3º, de 5% do produto da venda das terras federais, sendo 3% para auxílio a estradas no território ou Estado, e 2% para difusão dos conhecimentos úteis (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 185).

O autor chama atenção para a importância dessa concessão, destacando que da área referenciada, 25 milhões de acres foram reservados para a instrução do povo, resultando de sua venda o subsídio de mais ou menos 60.000 contos. Nos Estados Unidos, esses pedaços significativos dos territórios, pertencentes às escolas (*school fund*), eram as terras que os Estados do oeste e do extremo oeste administravam e vendiam. Esses exemplos deveriam ser tomados como referência no caso da administração das províncias brasileiras no que se refere às terras devolutas.

Quando Tavares Bastos trata da questão missão do governo, no item referente às “Obras públicas”, no panfleto lançado em 1870, ele critica os atrasos demonstrados pelo Brasil diante dos variados temas que, habitualmente, eram pelo autor discutidos, ressaltando que era preciso que o país entrasse na “órbita da civilização” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 200). No seu entendimento, a urgência em imprimir nas instituições o caráter democrático, não deveria esquecer a necessidade de também cuidar dos “agentes auxiliares do progresso”, que eram, para o autor, a instrução, emancipação e comunicação.

A preocupação com a educação pública permeou o texto produzido por Tavares Bastos em 1870, de modo que, na discussão do item sobre “Receita e despesa”, ao destacar que os Estados da América havia vencido a dívida para combater a escravidão da raça e equilibrar a liberdade e a igualdade, tomava isso como exemplo que deveria servir de modelo ao Brasil. Era preciso que o orçamento do país fosse planejado, no sentido de disponibilizar fundos para a manutenção das escolas públicas e atestar o interesse da nação no caminho para a civilização.

Tavares Bastos (1975) [1870] chamava atenção para a insuficiência da receita arrecadada pelas províncias e demonstrava, a partir dos dados, que, por mais que elas fossem governadas por homens detentores de hábeis competências com os destinos das finanças, ainda assim teriam sérios problemas na manutenção dos serviços que deveriam

oferecer à comunidade. Entretanto, os dados obtidos por Tavares Bastos e que tratam das consignações dos orçamentos geral e provincial para o serviço da instrução evidenciam, com muita clareza, a preocupação que o autor/parlamentar tinha em relação à manutenção material da escola pública brasileira.

Se na província do Rio de Janeiro, que despende 433 contos com todo o serviço da instrução (orçamento de 1869), e que se diz ter um milhão de habitantes, a média é de 433 réis; na de Minas Gerais de quem se atribuem um milhão e meio e que apenas gasta 335 contos, ela é somente de 223 réis. Segundo o Sr. ministro do império (relatório de 1870, p. 30) a média da despesa no Brasil é de 378 réis por habitante livre: não há razão para excetuar deste cálculo os escravos. O total da despesa do ensino primário e secundário, inclusive o município neutro, é 3.030 contos, conforme o mesmo documento (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 152).

Percebe-se que estes dados foram considerados, pelo autor, bastante significativos para que ele pudesse levar adiante a idéia da criação da taxa escolar, por considerar que ela forneceria um contingente valioso para o orçamento da instrução. Não obstante considerasse aumento de imposto uma matéria bastante impopular, acreditava que a sua execução poderia resolver os problemas de ordem material da manutenção das escolas públicas.

Tavares Bastos (1975) [1870] concluía, a partir dos levantamentos analisados, que havia solução. Esta estaria baseada no modelo norte-americano de organização do ensino público. Era o projeto colocado em prática por Horace Mann (1963), inicialmente em Massachusetts, e que depois se espalhou por outros Estados da União Americana³¹, que deveria guiar um projeto semelhante aqui no Brasil. Assim, entendia que era necessário pensar como poderia dar viabilidade financeira a esse projeto, promovendo o aumento dos rendimentos das províncias. Nesse sentido, via na taxa escolar um instrumento indispensável.

O deputado compreendia que normalmente não era preferível um imposto com o sentido da aplicação especial. Mas, no caso dos serviços locais, essa era a forma de se

³¹ Expressão usada por Tavares Bastos (1975, [1870], p.148), ao referir-se aos Estados dos Estados Unidos da América. A expressão Estados Unidos da América foi o nome que o conjunto dos treze estados membros recebeu a partir da Constituição proclamada em 1787. Via Word Wide Web: <http://www.braziliantranslated.com/euacon01.html>, 10 de abril de 2006.

corrigir a tendência do abuso da imposição e conciliar com a ação do pagamento da comunidade. Sabia o parlamentar que medidas de maior porte, para sanar problemas de salubridade e ornamentação das cidades, eram executadas com maior desembaraço mediante aplicação das taxas especiais, pois logo o efeito poderia ser apreciado pelo contribuinte. Dessa forma, acreditava que a sua idéia teria maior aceitação por parte dos contribuintes³².

Tavares Bastos (1975) [1870] sabia que a pouca perspectiva oriunda dos novos impostos resultava, sobretudo, dos fins antieconômicos a que se destinava o seu produto. Para ele, a criação da taxa seria encarada pela população como um sacrifício benéfico. Era necessário que se evidenciasse para o povo a inferioridade em relação ao progresso social e como a suposta repugnância do contribuinte só tinha servido de pretexto para os governantes abandonarem a “mais reprodutiva das despesas públicas, para preencherem a maior das nossas necessidades, a indeclinável necessidade da instrução elementar e profissional” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 153).

A taxa escolar, pensada pelo parlamentar, seria composta por dupla imposição: municipal e provincial. Seria uma espécie de subsídio para a primeira, e as duas seriam utilizadas nas despesas particulares das escolas de cada uma das localidades:

No município [...] a taxa escolar consistiria em uma contribuição direta paga por cada habitante ou por cada família. Na província a taxa escolar consistiria em uma porcentagem adicionada a qualquer dos impostos diretos, o pessoal ou a décima urbana, por exemplo (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 153).

³² Segundo Oliveira (2003) [1873], um defensor da cobrança do imposto escolar, este tinha contra si duas objeções, as quais procurou responder. O imposto escolar extinguiria a gratuidade do ensino, que a Constituição havia prometido a todos os cidadãos. “O imposto é pago ao Estado e não implica frequência nem matrícula. Enfim, nem o imposto é a negação do ensino gratuito, nem este é a negação do imposto. A escola gratuita é em todo caso paga pelo imposto, pouco importando que este seja especial ou geral” (Oliveira, 2003 [1873], p. 301). A outra objeção era a alegação da impopularidade do crescimento do ônus para a sociedade e neste sentido argumentou: “A impopularidade dos tributos novos, diz o ilustrado Sr. Tavares Bastos, resulta principalmente de fins antieconômicos a que se destina o seu produto. Quando, porém, continua o mesmo autor, se pedem ao povo contribuições para melhoramentos das condições sociais, e não para empresas políticas, guerras ou dívidas de guerras, as vantagens do resultado em perspectiva suavizam o sacrifício ou fazem mesmo esquecê-lo. Assim, se se convencer ao povo a necessidade e utilidade da nova contribuição, que se lhe pede, estou certo que ele não pensará em recusá-lo” (Oliveira, 2003 [1873], p. 301).

Outra questão a ser pensada, e de vital importância na criação da taxa escolar, dizia respeito à aplicação que a ela seria dada. Como, segundo Tavares Bastos (1975) [1870], os recursos consignados pelo orçamento geral e das províncias eram irrisórios diante dos gastos e necessidades que garantissem o bom funcionamento dos serviços da instrução pública, cabia racionalizar a aplicação da taxa escolar.

Por isso, a taxa, cobrada diretamente nos municípios e parte da porcentagem provincial, somada a um dos impostos diretos, seria empregada exclusivamente no pagamento de salário aos professores; aluguel de casas, onde ainda não existisse prédio especialmente construído para escola; manutenção dos custos e preservação dos estabelecimentos; fornecimento de vestuário e socorros para as crianças indigentes; e instrução primária de adultos. Calculada a soma dessas despesas, conhecer-se-ia a taxa escolar, ou a importância a ser dividida com igualdade entre a contribuição que deveria ser fornecida pelo governo local e provincial. (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 154).

Como a instrução não era entendida, por Tavares Bastos (1975) [1870], como um dos serviços públicos com interesse puramente local, argumentava que a sua completa organização supunha o funcionamento “consoante certas molas de um mecanismo superior”. Tanto nessas quanto em outras despesas de natureza estritamente provincial, deveria ter a solidariedade de todos os habitantes das províncias. As consignações destinadas às escolas deveriam ser aumentadas ano a ano, propiciando mais recursos não só para o ensino secundário profissional, mas, sobretudo, para as necessidades gerais da própria instrução elementar.

O montante votado no orçamento, como verbas destinadas à educação, deveria se voltar às exigências comuns de todas as escolas de uma mesma província. Essas verbas seriam destinadas à construção de casas de escolas próprias, por considerá-las essenciais para o desempenho dos métodos aperfeiçoados do ensino; ao fornecimento da mobília, utensílios e livros escolares, adequados aos métodos; à formação de bibliotecas populares e divulgação de livros de leitura; aos cursos noturnos para adultos; às pensões dos professores aposentados e também às escolas normais para professores primários (Cf. Tavares Bastos, 1975 [1870]).

A exemplo do que Mann (1963) havia implantado em Massachusetts, Tavares Bastos (1975) [1870] também havia se interessado em encontrar formas que pudessem fornecer elementos para que as escolas públicas tivessem meios materiais para se manterem, de modo a oferecer as condições exigidas para o pleno funcionamento da escola pública, gratuita e onde os menos privilegiados economicamente pudessem ser preparados para competir no mercado e contribuir para o “progresso” e para que o país ingressasse na órbita da civilização.

Tavares Bastos esteve atento às discussões educacionais efetuadas em outros lugares mas, sem se prender ao modelo cultural europeu, dirigiu sua atenção para o “modelo norte-americano”, por considerar essa sociedade o espelho do progresso que desejava ver realizado no Brasil. Foi dessa sociedade que colheu idéias, como a inspirada nas medidas adotadas por Mann (1963), para dirimir os problemas no âmbito da educação pública. Ou seja, ao analisar a obra de Tavares Bastos (1975) e Mann (1963), é possível afirmar que o primeiro fez uso das idéias do segundo, para pensar, com maior profundidade, as questões brasileiras direcionadas ao programa educacional.

*

A despeito do interesse que tanto Tavares Bastos (1938) [1862] quanto Horace Mann (1963) demonstraram, em seus escritos, pela estruturação do sistema de ensino público, formação moral da criança e do jovem, preparação dos professores, contribuição cultural do imigrante e realização do ensino livre, é possível perceber que outros aspectos os separam, marcando singularidades.

Se Mann (1963) se impressionou com a heterogeneidade étnica, o deputado alagoano defendeu a “reabilitação de uma raça” (Tavares Bastos, (1975) [1870], p. 170-171), ou seja, partindo do princípio de que a educação poderia civilizar, ela seria o remédio a ser aplicado aos negros. A emancipação só daria resultados positivos ao país se fosse acompanhada pela instrução pública. O lema era “Emancipar e instruir”, como havia ocorrido nos Estados Unidos da América. Os norte-americanos acreditavam que era preciso

civilizar pela instrução e garantiram esse direito ao assegurar “igualdade civil aos libertos” por meio da Constituição (Tavares Bastos, (1975) [1870], p. 170).

Civilizar era o referente pelo qual deveria o Brasil considerar a questão da educação dos negros. Entretanto, a presença do negro africano no Brasil havia sido avaliada pelo deputado sob um prisma carregado de negatividade. Diferente de Mann (1963), que se dedicou à frenologia como um caminho para exercitar os valores morais na formação do aluno da *common school*, Tavares Bastos (1938) [1862], em que pese tenha tido acesso as proposituras de Mann no que tange à formação moral do indivíduo, não optou pelo mesmo caminho.

Na décima carta, o parlamentar havia se amparado na ciência para apontar a distância entre o “homem branco mais inteligente que o negro” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 160) e afirmar que havia, “entre esses dois extremos, pois, o abismo que separa o homem do bruto. É fato que a ciência afirma de um modo positivo”. Desse modo, o negro africano havia contribuído para gerar “prejuízos”.

Isso justifica a compreensão do deputado, ao considerar que o rendimento do trabalho feito pelo imigrante era superior ao executado pelo negro. Esse foi um dos argumentos que contribuiu para que defendesse a vinda de imigrantes estrangeiros. Esse aspecto marca uma das singularidades da leitura realizada por Tavares Bastos acerca das idéias vinculadas à frenologia.

Os imigrantes teriam um papel importante no crescimento econômico do país, mas seriam também importantes sob o ponto de vista da instrução, porque contribuiriam para alterar a formação cultural do negro e do povo brasileiro. Essa troca possibilitaria o crescimento cultural e a reabilitação de uma raça por meio da mudança de hábitos e costumes no contato com o europeu.

Contudo, a educação pública não se efetivaria sem que fossem pensadas condições materiais para a realização do empreendimento que exigia razoáveis somas. Em que pese tenha analisado as condições financeiras da realização da reforma posta em prática em Massachusetts, por Mann (1963), o deputado alagoano entendia que, no Brasil, era preciso criar um imposto adicional – a “taxa escolar”, que seria mantida a partir da cobrança de

impostos de imposição local e provincial. Esse serviria de subsídio para conter a deficiência da primeira e as duas seriam aplicadas em despesas de escolas de cada localidade.

A cobrança no município seria realizada diretamente a cada habitante ou cada família. Ao passo que a esta seria adicionada a taxa imposta na província. Essa tributação se realizaria sob a forma de uma porcentagem que poderia ser acrescentada a um dos impostos diretos, que poderia ser o pessoal ou a décima urbana. Nesse sentido, Tavares Bastos declarava ser necessária a contribuição do governo central. Não dispensava a participação do governo em dois aspectos: tanto na educação quanto na questão da imigração.

Além da singularidade do tratamento que Tavares Bastos (1975) [1870] dava à questão da “taxa escolar”, outro aspecto do “programa de instrução pública”, pensado pelo deputado, que guarda diferença em relação às realizações reformistas de Mann (1963), diz respeito à forma como o deputado alagoano, em que pese tenha tomado como referente o modelo norte-americano, ao ensino religioso. A esse respeito, defendia que as subvenções, quando concedidas aos seminários, assim como o pagamento dos salários dos professores dariam ao governo o direito de tratar a instituição religiosa da mesma forma que trataria do serviço público.

O autor/parlamentar defende que se o governo tem dispêndios com a instituição, deveria aplicar as mesmas leis aplicadas ao serviço público. Para Tavares Bastos (1938) [1862], os fiéis deveriam manter as suas igrejas. Elas não poderiam receber subsídios do governo. Ele era favorável à liberdade religiosa e não concordava com os excessos expressados por membros da igreja católica que, segundo ele, favorecia o crescimento do fanatismo e da ignorância no Brasil.

Outra singularidade diz respeito à defesa da monarquia. Tavares Bastos, na carta endereçada ao Conselheiro Saraiva, a 23 de dezembro de 1871, denominada “A situação e o Partido Liberal”, expressa suas idéias acerca de como deveria ser o Programa do Partido Liberal. Por essa carta, é possível perceber uma síntese do pensamento do deputado, no início dos anos 70, acerca das mudanças que deveriam ser operadas no Brasil, objetivando as transformações que fariam do país uma nação moderna e afinada com as mudanças que já se verificavam em outros lugares do exterior:

Os princípios que professamos, a duas classes pertencem. Emancipar o trabalho, fomentar a riqueza pública, consagrar a liberdade de opiniões e crenças, e promover o melhoramento moral do povo, são o objeto da primeira; da segunda, restituir à Nação o direito de governar-se, estabelecendo solidamente o sistema parlamentar (Tavares Bastos, 1976 [1872], p. 121).

Percebe-se o destaque de Tavares Bastos (1979) [1872] a aspectos considerados fundamentais para a transformação estrutural do país. Libertar gradualmente o escravo da opressão e inserir o homem livre no processo de modernização da sociedade brasileira por meio da instrução pública, possibilitando a formação de princípios de independência e liberdade de espírito, promoveria, segundo ele, o melhoramento moral, fazendo surgir um homem novo e adequado às exigências da modernidade.

No entanto, para fomentar as iniciativas necessárias ao processo civilizatório, era preciso conceder ao povo a liberdade e, às províncias, a autonomia. A liberdade política, a liberdade de escolha e o voto livre fariam surgir uma nação mais livre e mais autônoma à semelhança da grande nação norte-americana, apontada pelo parlamentar alagoano como o modelo ideal para operar as transformações que seriam implantadas no Brasil.

A defesa da monarquia é uma marca do texto, entretanto, sob a roupagem do parlamentarismo, defendida por Tavares Bastos no documento elaborado em 1872. A esse respeito, pensava o parlamentar que o país estaria preparado para suportar as transformações que promoveriam tanto o combate do “elemento bárbaro”, quanto a destruição dos “miasmas” da ganância materialista que, segundo ele, retardavam o acesso do analfabeto ao conhecimento propiciado pela instrução pública.

Nesse mesmo documento, Tavares Bastos (1976) [1872] chamava a atenção do Conselheiro Saraiva para a extensão do poder do Imperador. A crítica do deputado residia no fato de considerar um erro abdicar, nas mãos de um “príncipe”, por mais competente e elevado que fosse, a missão concedida aos representantes do povo. Estes, assim procedendo, acabariam punidos e inabilitados para a tarefa. Para um monarquista, o discurso do deputado havia mudado de tom, porque, nesse momento, ele passava a criticar o exercício do poder moderador.

Mas, além das questões já apontadas, Tavares Bastos (1977) [1872] defendia haver outra de equiparada importância e que carecia atenção dos membros do Partido Liberal: o “rápido incremento da idéia republicana”. Por conta dessa defesa, deixa transparecer que estava se dando conta de que a linguagem moderada não era mais tão do agrado do público, passando, doravante, a interessar-se pela “linguagem mais ardente ou pelas doutrinas mais avançadas”.

Nesta carta dirigida ao Conselheiro Saraiva, já expressava as incertezas acerca da postura tomada pelos membros do Partido Liberal, sobretudo em São Paulo, onde crescia o Partido Republicano. Por isso, alertava o amigo:

Adesões após adesões, aí se está formando, a custa do Liberal e do Conservador também, o novo Partido Republicano. Favorece-o a quietação dos liberais, não menos que a ruidosa dissidência dos nossos adversários. Ele ergue uma bandeira americana: pede a federação tão simpática às províncias. Marcha, desdobrando os ventos do futuro, pendão que traz cores de 1831. Evocam as mais nobres recordações desta terra aqueles moços temerários. Que lhes opomos? Um compromisso provisório entre as duas seções do nosso partido, aclamado há dois anos e meio e já minguido pelo plágio dos conservadores (Tavares Bastos, 1977 [1872], p.130).

Os temores de Tavares Bastos (177) [1872] estão expressos nesta carta. Ele percebia que nem os conservadores e nem os liberais estavam alertados para o crescimento do Partido Republicano. Dois aspectos são fundamentais nesse documento: um deles diz respeito a uma das idéias mais caras, no conjunto do programa reformista defendido pelo parlamentar alagoano, que estava lentamente sendo encampada pelos republicanos – a defesa da federação – princípio consagrado pela democracia norte-americana e amplamente divulgado por Tavares Bastos em discursos parlamentares, artigos e panfletos.

A morte prematura de Tavares Bastos, a 3 de dezembro de 1875, provoca uma discussão acerca da opção político-partidária que ele teria assumido, caso não tivesse falecido. Uma pergunta ficou no ar: por que Tavares Bastos não se engajou nas hostes do Partido Republicano?

Certamente, cabe considerar algumas posições que são expostas a esse respeito. Mas, vale pensar que cada uma delas contém o colorido mais ou menos acentuado do

alinhamento político de cada um dos personagens em tela. Desse modo, é possível destacar a opinião de Joaquim Nabuco (1977a) que, ao tratar da luta entre as frações do Partido Liberal e das tendências republicanas, no final da década de 60, disse que

Tavares Bastos era, pelo influxo norte-americano predominante em seu espírito, um republicano natural. A consideração ou conveniência política, que era o peso, o freio de sua imaginação republicana, impedirá, entretanto sua filiação ao novo partido. Nem se pode dizer que a morte o surpreendeu ainda monarquista. Se vivesse alguns anos mais, ele teria provavelmente, durante a situação liberal, representado na Câmara um papel proeminente, se não o primeiro, e ter-se-ia identificado, em sua madureza e completa formação política, com a monarquia, que era mais conforme ao seu temperamento liberal-aristocrático, ao seu amor da seleção, e à sua índole reformadora e não revolucionária (Joaquim Nabuco, 1977a, p.752).

Em carta enviada para Nabuco de Araújo, a 13 de dezembro de 1867, Tavares Bastos havia avaliado as transformações políticas do seu tempo e alertado o Conselheiro acerca de um “novo” momento que se ensaiava na Europa. E, em face do rumor da abdicação de Vitória Emanuel³³, pensava no Brasil e dizia:

Tristíssimos tempos, sr. Conselheiro. (...) Vim buscar inspirações à Europa. Levo-as, mas quão diversas do que eu sonhava! Este é um mundo que se acaba. A política européia está a tocar o seu *millenium* fatídico; parece que nas vésperas do 2000 governos e povos temem de pavor. Sente-se o ranger das peças de um edifício que se esboroa. (...) sempre me pareceu um privilégio bem singular, esses que se arrogam os senhores reis; quando ninguém os quer, abdicam, agravando a sorte dos povos que abandonam. Porque não se retiram quando ainda é tempo de curar o mal e remover o perigo da anarquia? Não estou pensando no Brasil ao escrever estas últimas linhas. E, contudo, bem se podia pensar que o nosso Brasil achar-se-á a braços com embaraços da maior gravidade se continuar o mesmo *modus vivendi* (Tavares Bastos, *apud* Nabuco, 1977, p. 752).

Desse modo, faz-se perceptível o interesse demonstrado pelo parlamentar alagoano, em relação ao modelo de progresso que o mesmo defendia para o Brasil. A referência fundamental de Tavares Bastos (1977) era o modelo norte-americano. Nele, estaria o

³³ Certamente, referia-se a Vítor Emanuel II (1820-1878), que foi o primeiro rei da Itália, de 1861-1878, após a unificação. Na fase referenciada por Tavares Bastos, a Itália ainda não havia completado o processo de unificação, faltava a incorporação de Roma. Via Word Wide Web: <http://pt.wikipedia.org/wiki>, 19 abril.

fundamento do sonho a ser realizado – o progresso – que já se verificava nos Estados Unidos da América, o modelo por onde se inspirava Tavares Bastos e fonte de modificação da realidade brasileira a ser alterada. Portanto, para ele, a Europa era o lugar onde percebia a necessidade de transformação, até porque via que as transformações operadas, não produziam o contentamento diante da perspectiva que vislumbrava. Esse fato diferenciava Tavares Bastos (1977) de vários políticos de sua época.

As opiniões acerca da possibilidade de Tavares Bastos aderir às idéias republicanas e tornar-se um membro do partido foram também consideradas por um dos que assinou o Manifesto Republicano de 1870, Salvador Mendonça, que, ao escrever, em 1913, sobre os panfletos produzidos pelo deputado alagoano, faz a seguinte afirmação:

Nestas obras estão encerradas todas as idéias matrizes que nós outros republicanos procuramos desenvolver durante o período da nossa propaganda e é fora de dúvida que se vivesse mais vinte anos Tavares Bastos teria sido o melhor propugnador da república a que teria dado uma direção mais prática e mais de acordo com as instituições, que sem o necessário preparo fomos copiar do grande modelo (Mendonça, *apud* Rego, 1989, p.221).

Há outras opiniões que, se não tratam diretamente da possibilidade de Tavares Bastos ter se tornado um republicano, chamam atenção para o conteúdo dos escritos dele em defesa do federalismo. Esse aspecto merece ser salientado, sobretudo porque um dos que fizeram avaliação dos escritos de Tavares Bastos acerca desse assunto foi Campos Salles, que recorreu, em seus discursos de campanha presidencial, às idéias federalistas do deputado alagoano.

(...) As páginas de apaixonada eloquência do seu monumental, A Província, eco vibrante das angústias das províncias do Império, aniquiladas e exaustas sob o jugo tirânico de mortífero centralismo ... Os que clamam apaixonadamente pelo unitarismo mostram ter perdido a memória dos fatos do Império Centralizado (Salles, *apud* Rêgo, 1989, p. 221).

Entretanto, o impasse continua, porque até agora só se têm avaliações feitas por outros acerca da possibilidade de Tavares Bastos ter sido ou não um membro do Partido

Republicano. Mas, para verificar as possibilidades de adesão do deputado ao ideal republicano, é preciso recorrer aos próprios escritos dele. Além disso, os discursos parlamentares também podem servir de indícios acerca dos posicionamentos assumidos por Tavares Bastos, a exemplo do discurso proferido na Câmara, a 9 de junho de 1868, referindo-se ao funcionamento da constitucionalidade monárquica, no qual advertia:

Envidemos tudo, senhores, para que essa convicção geral da nação, de que a monarquia constitucional é indispensável ao país, se radique ainda mais, se é possível. Tal é o fim a que ousou propor-me, submetendo à Câmara um projeto de lei regulamentar da presidência do conselho e do conselho de ministros (Tavares Bastos, 1977, p.600).

É possível perceber que, para o autor dessas palavras, em 1868, não se configurava, em objeto de grande relevância, a discussão acerca da forma de governo que o Brasil deveria adotar: se monarquia ou república, porque entendia ser necessário manter a Monarquia, porém reformada, e, por isso, buscava realizar os princípios da constitucionalidade, alegando que a câmara havia criado um decreto que fazia a distinção entre Presidente do Conselho e Conselho de Ministros. O projeto do deputado visava a regular a vida prática do ministério ou do conselho de ministros e separar os negócios ordinários, aquilo que era do âmbito da administração, do que era da administração da política. Esses aspectos evidenciam que o deputado alagoano, em fins da década de 60, tentava preservar a Monarquia.

Entretanto, no início da década de 70, já fazia outro tipo de consideração acerca da condução dos partidos políticos do Segundo Reinado, questionando a prática dos seus membros. Sugeriu que o Partido Republicano poderia ser “a oposição verdadeira” como revelou na carta endereçada ao Conselheiro Saraiva, a 23 de dezembro de 1871. Ao passo que, na missiva para o pai, datada de 6 de julho de 1875, por ocasião da segunda viagem que fez à Europa, estando em Frankfurt (Alemanha), faz considerações acerca da queda do Gabinete Paranhos e questiona a condução da Monarquia por D. Pedro II, admitindo a possibilidade da abdicação. Tavares Bastos, certamente, não podia prever que os fatos se encaminhariam noutra direção e que o Partido para o qual havia aventado a possibilidade de

ser a terceira e única força “verdadeiramente” de oposição encarnaria a proposta federativa com a proclamação de 15 de novembro de 1889:

Pode o capricho dos sucessos permitir que o republicano venha a ser o único partido de oposição verdadeira, recolhendo, não só os adversários sistemáticos da monarquia, como os espíritos sérios, já rudemente experimentados pelas decepções políticas ou abaladas na fé monárquica, e que não se acomodem às vagas nuances inventadas para distinguirem, sob o regime imperial, conservadores-progressistas de liberais-moderados (Tavares Bastos, 1976 [1861], p.131).

Esses aspectos servem para mostrar que, apesar das singularidades mantidas por Tavares Bastos (1976) [1861] em sua atuação como autor/parlamentar, em relação Mann (1963), outros porém contribuíram para evidenciar as similaridades entre os dois reformistas. Contudo, o que não se perder de vista é que a singularidade ou a similaridade evidencia a importância da leitura de Mann, realizada por Tavares Bastos. No entanto, observa-se que não foi apenas a obra de Horace Mann que inspirou as idéias de Tavares Bastos, mas também um outro texto relacionado à realidade norte-americana, denominado *A Democracia na América*.

CAPÍTULO 4 - A CONTRIBUIÇÃO DE ALEXIS DE TOCQUEVILLE POR MEIO DA OBRA *A DEMOCRACIA NA AMÉRICA* PARA A ELABORAÇÃO DAS ARGUMENTAÇÕES DE TAVARES BASTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E POLÍTICO - INSTITUCIONAL

Mas é pelas prescrições relativas à educação pública que desde o princípio, vemos revelar-se com toda a sua clareza o caráter original da civilização americana. Diz a lei: “Considerando que Satanás, o inimigo do Gênero humano, encontra na ignorância dos homens suas mais poderosas armas e que é importante que as luzes que nossos pais trouxeram não fiquem sepultadas em seu túmulo; considerando que a educação das crianças é um dos primeiros interesses do Estado, com a assistência do Senhor” seguem-se as disposições que criam escolas em todas as comunas e obrigam os habitantes, sob pena de fortes multas, a tributar-se para sustentá-las. (Tocqueville, 2001 [1835], p.49).

Nesta afirmação de Aléxis de Tocqueville (2001) [1835], percebe-se a relevância da educação no processo de constituição da sociedade norte-americana, assim como a profundidade que o espírito de religião e o espírito de liberdade desempenharam dando o “caráter original”, como destaca o autor. Este, ao olhar para Europa, viu com clareza que do lado de cá do Atlântico nascia uma nova sociedade com outros padrões de civilidade.

Impressionado por estes princípios, após a leitura de *A democracia na América*, Tavares Bastos (1976) [1861] revela, desde o início do lançamento das publicações, interesse pela leitura da obra de Tocqueville (2001) [1835], fato que pode ser verificado na leitura dos variados panfletos do autor/parlamentar alagoano. Além de indícios, na obra de Tavares Bastos, de que ele tenha lido *A democracia na América*, não se pode deixar de considerar que ele pertenceu ao grupo dos representativos leitores brasileiros, a considerar os publicistas, políticos e intelectuais do Segundo Império que se interessaram pela referida obra.

Pode-se afirmar que a leitura de *A democracia na América* despertou a atenção, neste trabalho, no sentido de examinar a contribuição que esse estudo propiciou nos escritos produzidos por Tavares Bastos (1938) [1862], no que se refere à escola como um ambiente indispensável para a formação da unidade e identidade nacional e na discussão que trata da educação como uma forma de integrar o imigrante à sociedade brasileira, uma vez que os

referidos temas suscitaram a atenção do pesquisador francês, no estudo que realizou sobre a sociedade norte-americana.

A obra de Tocqueville (2001) [1835], *A Democracia na América*, certamente, não demorou a entrar em circulação no Brasil após sua publicação, em 1835³⁴, data do lançamento do primeiro tomo. Foi o primeiro livro publicado por Tocqueville, resultado da viagem que esse francês empreendeu, juntamente com o amigo Gustave de Beaumont, aos Estados Unidos da América.

Em maio de 1831, os dois jovens magistrados embarcaram no porto de Havre (França), incumbidos da missão, a eles confiada pelo Ministério da Justiça, de examinar as instituições penitenciárias norte-americanas. A missão foi coroada por um “relatório”, remetido aos poderes públicos e publicado em seguida em dois tomos, com o título, *A Democracia na América*. O primeiro é dedicado principalmente à descrição analítica das instituições norte-americanas, e no segundo, publicado em 1840, o autor ocupou-se de um conhecimento mais abstrato, verificando a contribuição da democracia sobre os costumes e os hábitos americanos.

Aléxis Charles-Henri-Maurice Clérel de Tocqueville nasceu em Paris, a 29 de julho de 1805, e morreu em Cannes, a 16 de abril de 1859. Por parte do pai, pertencia à pequena nobreza da Normandia, e por parte da mãe, tinha ligações próximas com os Malesherbes. Teve uma infância repleta de recordações tenebrosas dos acontecimentos dos primeiros anos da Revolução, por terem sido seus pais aprisionados e seu avô materno, o marquês de Rosambo, morto na guilhotina em defesa da liberdade, igualdade e fraternidade.

Em que pese os embaraços motivados pelas circunstâncias, Tocqueville integrou-se com a nova sociedade, inicialmente como magistrado, depois como membro do parlamento na fase da monarquia orleanista e também como Secretário de Assuntos Estrangeiros, num período pequeno, durante a Segunda República. Zevedei Barbu, na apresentação da obra *O Antigo Regime e a Revolução* de Aléxis de Tocqueville, afirma que o pensador francês

³⁴Dedução construída a partir da afirmação que segue: “Seu [de Aléxis Tocqueville] primeiro livro, *American Democracy* (1834), foi quase espontaneamente um best-seller na Europa Ocidental” (Barbu, 1982 [1856], p.11).

era um liberal convicto, o que, no contexto de sua época, significava a favor da Restauração e contra as classes médias, tendo-se em vista os seus laboriosos esforços para atingirem uma posição de dominação política. Desapontado com a orientação política da França, particularmente durante o período da Restauração, abandonou a vida política como protesto contra o *coup d'Etat* de Luís Bonaparte, e com o objetivo de dedicar-se ao estudo da História (Barbu, 1982 [1856], p. 13).

Tocqueville era formado em Direito e publicou, em 1835, *Ensaio sobre a pobreza e O Antigo Regime e a Revolução*, em 1856. Os escritos deixados pelo referido autor revelam a extensão do seu interesse na viagem que empreendeu para os Estados Unidos da América. Isso pode ser constatado no documento que enviou ao seu amigo Kergorlay, em janeiro de 1835.

Inicialmente, observa que, sendo inevitável a marcha para a igualdade, a questão primordial era saber sobre a sua compatibilidade com a liberdade. E justifica:

[...] há dez anos venho pensando uma parte das coisas que logo exporei. Fui para a América apenas para me esclarecer sobre esse ponto. O sistema penitenciário era um pretexto: tomei-o como um passaporte que me permitiria penetrar em todos os lugares dos Estados Unidos. Nesse país, onde encontrei mil objetos que estavam fora da minha expectativa, percebi que muitos deles diziam respeito às perguntas que tantas vezes fizera a mim mesmo (Tocqueville, 2001[1835], p. XIII).

O autor explicita que muito mais que se informar acerca do sistema penitenciário norte-americano, seu interesse era ver, *in loco*, como se desenrolavam, nos Estados Unidos, os ideais de igualdade e de liberdade, como, na prática, esta questão estava sendo trabalhada pelos norte-americanos. Em Tocqueville (2001) [1835], evidencia-se também a pequena comunidade política, uma vez que nela é possível proporcionar a solidariedade tão necessária para incentivar a prática da virtude cívica e a preservação da liberdade.

Algumas destas questões foram vistas por Tavares Bastos (1975) [1870] e permitiram que ele formulasse uma compreensão acerca da realidade brasileira. O entendimento do deputado alagoano revelou-se indispensável para o que ele formulou sobre o papel das províncias no âmbito da organização política, administrativa e social do Brasil do século XIX. Assim, é perceptível que a descentralização administrativa, o papel das leis para o funcionamento das instituições, e a importância dos costumes e hábitos na formação

do “caráter nacional” da população, foram aspectos privilegiados por Tavares Bastos (1975) [1870].

4.1. A escola como um ambiente para a formação da unidade e identidade nacional

Tavares Bastos (1976) [1861] havia compreendido que a degeneração moral do país era um problema a ser solucionado e que a escola poderia exercer um papel fundamental no referido processo. Nesse sentido, entendia que a escola seria uma fonte na qual a criança e o jovem poderiam beber as informações que propiciariam a formação moral, intelectual e política, necessárias para formar um cidadão que pudesse realizar os seus próprios projetos e atender as necessidades da sociedade brasileira na busca do caminho para a civilização.

O autor/parlamentar havia percebido que o Brasil tinha herdado alguns problemas provenientes do atraso motivado pela colonização portuguesa. A metrópole passara por uma espécie de “desfalecimento silencioso” que lhe motivara a sede de ouro, como ressaltou. Entretanto, à imagem da exploração material somou-se a do estímulo à degeneração moral. O fato de ser uma sociedade marcada pela indolência, ignorância e servilismo, havia transformado “a independência pessoal em crime de lesa-majestade”, afirma Tavares Bastos (1976 [1861], p. 31) em *Os males do presente e as esperanças do futuro*.

Segundo ele, a escravidão estava inserida nesse quadro de exploração e degeneração. A introdução da escravidão do indígena e do negro, além de alterar completamente a ordem natural do trabalho, promovia a degeneração moral com tal profundidade que entendia ser a “maior corrupção dos costumes” (Tavares Bastos, 1976 [1861], p. 31) em uma sociedade em formação, como era o caso da brasileira. Por isso, era preciso tratar urgentemente da inserção do Brasil na órbita das civilizações que primavam pela valorização da igualdade, do progresso e, nas quais, a liberdade era um princípio valioso.

Desse modo, Tavares Bastos chamava a atenção dos seus pares, ao argumentar em favor da liberdade que deveria prevalecer nas instituições brasileiras. O modelo de

liberdade que ele considerava essencial para que o Brasil tomasse como referente era o dos Estados Unidos da América. “O exemplo dos Estados Unidos caracteriza bem o nosso pensamento. Sim, não conhecíamos o espírito público, nem a liberdade do indivíduo, ao começar este século” (Tavares Bastos, 1976 [1861], p. 32). Com, isso, o autor indicava o lugar para onde se devia olhar e pensar nas transformações que poderiam ser operadas no Brasil.

Era preciso superar a herança e modificar a sociedade brasileira. Era preciso formar homens modernos, com consciência pública, espírito de iniciativa e liberdade individual. Carecia, pois, suplantando aquela mentalidade nefasta, atrasada que havia produzido homens dependentes, servis e sem a necessária compreensão do que era a coisa pública e como o país poderia alcançar outro patamar. Ou seja, esse país, segundo Tavares Bastos, precisava de homens que tivessem cultura cívica.

Para Tavares Bastos (1938) [1862] os Estados Unidos da América representava este ideal da cultura cívica e era o mais eloquente exemplo de sociedade em que esta cultura tinha raízes bastante profundas e estava entranhada na alma do povo.

Assim, tanto os ensinamentos de Mann (1963) em torno da necessidade da formação moral para a criança e o jovem aluno da *common school* norte-americana aliada à cultura cívica presente na formação do povo norte-americano, que chamou a atenção de Tocqueville (2001) [1835], foram levados em consideração por Tavares Bastos (1938) [1862], para pensar a reforma moral que deveria ser instituída no Brasil.

Em que pese o país tivesse a necessidade de um programa de reformas que modificasse materialmente a sua imagem, seja promovendo a abertura do rio Amazonas para o mercado externo, a defesa do livre cambismo, a criação e renovação de meios de comunicações que fizessem as distâncias entre os diversos pontos do país tornarem-se menores. E, mesmo que se realizasse a modernização do sistema de ferrovias e dos portos, as transformações materiais não dariam conta das carências morais, não obstante pudessem contribuir para dirimir alguns problemas, mas a reforma moral era necessária e esta fazia parte da reforma educacional, pensada por Tavares Bastos (1938) [1862].

Para que isso se realizasse, era necessário que a instrução pública fosse disseminada em todo o território nacional. Cuidar dos interesses do povo, acabar com a “mesquinhez da

instrução” e retirar os projetos enterrados na burocracia estatal, acabar com os “tristes hábitos e os expedientes da inércia (...), fundando, por toda a parte, escolas, preparando, em suma, o caminho da liberdade, a exaltação da democracia” esta era uma tarefa a ser realizada pelo governo central (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 201).

Contudo, o autor tinha convicção e já havia expressado, em diversas oportunidades, o quanto considerava antiquado o funcionamento da máquina estatal, em que pese não fosse contrário ao regime político implantado no Brasil – a monarquia, mas não concordava com a forma como o estado funcionava. A estrutura burocrática e centralizada consistia em um dos maiores elos da tradição funesta presente na mecânica do Estado brasileiro. E, por isso, era uma barreira na articulação do povo-nação. Nesta direção, a perspectiva de transformação era possível por meio da educação pública generalizada e implantação de escolas técnicas e agrícolas, respeitando, assim, as diferenças regionais. Essa medida poderia configurar uma das possibilidades de instituição de laços e vínculos de identidade nacional, proporcionando unidade moral, a essência de uma nação.

Contudo, identifica-se, na visão de Tavares Bastos, um fator de impedimento da realização da escola pública, que advinha da natureza do Estado brasileiro e se manifestava na excessiva centralização político-administrativa. Esta configurava-se como sendo um dos maiores entraves para a conformação da escola pública. Contrário a esta situação, Tavares Bastos defendia a reorganização político-institucional do Estado, como um ponto de apoio;

Quanto a nós, não há outro; é a autonomia da província. Votai uma lei eleitoral aperfeiçoada, suprimi o recrutamento, a guarda nacional, a polícia despótica, restabelecei a independência da magistratura, restaurai as bases do código do processo ou aboli o poder moderador; - muito tereis feito, muitíssimo, pela liberdade do povo e pela honra da nossa pátria: mas não tereis ainda resolvido este problema capital, ecúleo de quase todos os povos modernos: limitar o poder executivo central às altas funções políticas somente (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 29).

Percebe-se, por esta afirmação, que o autor embora defendesse a efetivação de outras reformas e as considerasse necessárias, destacava o reordenamento político-institucional, assentado no princípio federativo, que dava a conotação de reforma indispensável na sua consideração. Nesse sentido, pode-se afirmar que o modelo de

centralização política e administrativa aplicado pelo Estado brasileiro foi analisado, por Tavares Bastos (1975)[1870], com base nas críticas e à luz das idéias defendidas por Tocqueville (2001) [1835] acerca das instituições norte-americanas.

O autor francês, ao trabalhar numa perspectiva comparativa entre os diferentes modelos, evidenciava as características da democracia francesa em relação à das democracias americana e inglesa. E, Tavares Bastos (1975)[1870], por sua vez, analisava a centralização política e administrativa do Brasil, no Segundo Império, com o olhar voltado para os Estados Unidos da América.

Tavares Bastos já havia compreendido a dimensão das idéias defendidas por Tocqueville (2001) [1835] para discutir a questão da centralização *versus* descentralização, afirmando, com clareza, em 1862:

Ninguém pretende certamente repudiar a centralização governamental ou política, segundo a diferença introduzida pelo autor de *A Democracia na América*. Mas é impossível não combater a centralização administrativa. Ela, com efeito, compreende assunto mais vasto, do que geralmente se costuma ligar à palavra (Bastos, 1938 [1862], p. 44).

Tavares Bastos (1938) [1862], ao referir-se à “diferença introduzida pelo autor ...”, certamente estava alertado pelo argumento do pensador francês, quando este trata “Dos efeitos políticos da descentralização administrativa nos Estados Unidos”, (no capítulo V do primeiro tomo). Nesse capítulo, Tocqueville (2001) alertava que a centralização era uma palavra muito utilizada, naquele momento, mas com sentido impreciso. Isso justifica por que considerou necessário esclarecer seu entendimento acerca do conceito.

Para esse autor, existiam duas espécies de centralização bastante diferentes e importantes: a administrativa e a governamental. Entendia que a centralização administrativa era a concentração do poder de dirigir os negócios especiais a certas partes da nação, a exemplo dos empreendimentos comunais; ao passo que a centralização governamental era a concentração, no mesmo lugar ou nas mesmas mãos, do poder para dirigir os interesses comuns a todas as partes da nação, a exemplo da criação das leis gerais e as relações do povo com os estrangeiros.

Tavares Bastos (1938) [1862] percebeu que, no Brasil, a centralização administrativa se dava em três níveis diferentes: o primeiro, representado pela intervenção do Estado “em todas as esferas da atividade social, desde a indústria até a religião, desde as artes até as ciências” (Tavares Bastos, 1938[1862], p.44). Um fato que explicita essa forma de centralização, na visão de Tavares Bastos (1938) [1862], foi a Lei de 22 de agosto de 1860, que regia a incorporação ao Estado de companhias e sociedades anônimas, cabendo à Corte o direito de conceder licença e aprovar os estatutos. Essa lei foi interpretada por ele como uma medida contrária à liberdade de ação das empresas.

O segundo nível de centralização era representado pelos “que não gozam de vida própria, que dependem inteiramente de um ponto de apoio mais alto” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.44), o que significava a ausência de autonomia das repartições subordinadas aos ministérios que, por isso, ocasionavam a lentidão do seu funcionamento. O peso dessa máquina meio enferrujada, segundo Tavares Bastos (1938) [1862], recaía sobre os interesses particulares e da sociedade em geral. Variadas vezes Tavares Bastos (1938) [1862] cobrava a reorganização dessa estrutura administrativa, de modo que as repartições usufríssem de maior autonomia para o atendimento digno das solicitações dirigidas pelos indivíduos e pela própria sociedade.

O terceiro nível de centralização era representado pela “absorção dos interesses da circunferência no centro, a acumulação de negócios diversos em um único ponto” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.44). Era uma crítica à falta de autonomia dos presidentes das províncias para decidirem sobre questões gerais dentro da área do que deveria ser de sua responsabilidade.

Verifica-se que as queixas contra a falta de autonomia na administração provincial foram evidenciadas por Tavares Bastos (1938) [1862] em vários trechos dos seus escritos. Um exemplo bastante significativo das suas denúncias e críticas aparece num trecho de *Cartas do Solitário*:

Apesar de recomendações e avisos recentes do governo, o juiz de direito, v. g., não resolve por si uma espécie qualquer, que se lhe ofereça sob o aspecto de certa gravidade ou novidade. Consulta ao presidente, o presidente ao ministro, o ministro à secretaria, e da secretaria aos consultores, e dos consultores ao conselho de

estado...O ministro, em regra, conhece de tudo, mas não resolve nada sem ser apoiado em tantas e tantas informações. Como a judiciária, procede a autoridade militar, a eclesiástica, a administrativa. Assim, uma concentração, que não estava nem podia estar no pensamento da lei, torna-se a realidade insuportável dos nossos dias (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.36-37).

Percebe-se, por essa afirmação, que Tavares Bastos (1938) [1862] considerava inoperante o funcionamento da burocracia no setor administrativo tanto da província quanto do governo central. O vai-e-vem do trâmite dos documentos oficiais dificultava a realização de medidas que, se efetivadas, seriam de grande benefício para a comunidade. O autor ainda mostra que a morosidade não era somente verificada no âmbito do judiciário, mas que atingia outros setores, a exemplo do militar, eclesiástico e administrativo.

Enquanto em *Cartas do Solitário* a crítica à centralização é dirigida principalmente às questões administrativas, em *A Província*, a crítica não se prende somente à centralização administrativa, estendendo-se à centralização política.

Ao defender o “centralismo monárquico”, Tavares Bastos (1975) [1870] propõe a reforma política-institucional para o país. Para tanto, o autor defendia o “federalismo monárquico”, expondo os itens que compunham o conjunto de aspectos que deveria passar por uma reforma. Esses pontos foram dispostos no item denominado “interesses provinciais”, a saber: a instrução pública, a emancipação do trabalho escravo, a política de imigração e as questões de natureza material (desde as obras públicas até receitas e despesas dos governos provinciais).

É interessante observar que, para Tocqueville (2001)[1835], a comuna americana (*township*) era um corpo independente e os habitantes não reconheciam, no governo do Estado, o direito de intervir na direção dos interesses puramente comunais. Elas poderiam vender e comprar, atacar e defender-se perante os tribunais, sobrecarregar seu orçamento ou aliviá-lo, sem que nenhuma autoridade administrativa pudesse se opor.

Está contido, nos escritos do autor francês, o significado da comuna americana:

Os grandes princípios políticos que regem hoje em dia a sociedade americana nasceram e se desenvolveram nos Estados. Disso não se pode duvidar. É, portanto o Estado que precisamos conhecer para termos a chave de todo o resto. [...] A vida

política ou administrativa se concentra nos três focos de ação que poderiam ser comparados aos diversos centros nervosos que fazem mover o corpo humano. No primeiro degrau está a *comuna*, mais acima o *condado*, enfim o *Estado*. [...] Não é por acaso que examino antes de mais nada a comuna. É a única associação tão natural que, onde quer que haja homens reunidos, forma-se por si mesma (Tocqueville, 2001 [1835], p.69-70).

Ou seja, Tocqueville (2001) [1835], ao analisar os Estados Unidos, evidencia que o centro da unidade norte-americana foi estabelecido na formação da comuna e que, naquelas instituições, existia um elemento que as sustentava e animava: o espírito comunal. Acreditava que era tão natural que onde existissem homens reunidos ela formar-se-ia por si mesma.

Assim, os ensinamentos de Tocqueville (2001) [1835] insistem em afirmar que a sociedade comunal está presente entre todos os povos, independente de quais sejam seus usos e leis. Se o homem cria reinos e repúblicas, “a comuna parece sair diretamente das mãos de Deus” (Tocqueville, 2001 [1835], p.70). Contudo, se ela existe, a liberdade da comuna, porém, é rara e frágil. A comuna se compõe de elementos grosseiros e se recusam, com muita constância, às ações do legislador. As sociedades muito civilizadas têm muita dificuldade de suportar os intentos da liberdade comunal, pois, têm dificuldade de lidar com o descompasso ou o sucesso apresentado pela comuna.

De todas as liberdades, segundo Tocqueville (2001) [1835], é a da comuna que se estabelece com mais dificuldade. Por outro lado, é a que mais sofre com a possibilidade da invasão do poder. Quando as instituições comunais são entregues a si mesmas, são incapazes de lutar contra um governo empreendedor e forte. Para terem êxito na sua defesa, precisam “ter-se desenvolvido plenamente e incorporado às idéias e os hábitos nacionais. Assim, enquanto a liberdade comunal não estiver arraigada nos costumes, é fácil destruí-la, e ela só se pode arraigar nos costumes depois de haver subsistido por muito nas leis” (Tocqueville, 2001 [1835], p. 71).

A liberdade comunal nem sempre depende do esforço do homem. Por isso, segundo o autor francês, é tão incomum ser criada, pois, de algum modo, nasce de si mesma e se desenvolve. É, principalmente, o tempo e a ação continuada das leis, costumes e

circunstâncias que conseguem consolidá-la. Segundo Tocqueville (2001) [1835], não havia uma nação do continente europeu que a conhecesse.

No entanto, é na comuna que reside a força dos povos livres. As instituições comunais estão para a liberdade assim como as escolas primárias estão para a ciência: elas a colocam ao alcance do povo, fazem-no provar seu uso tranqüilo e habituam-no a empregá-la. Sem instituições comunais uma nação pode se dotar de um governo livre, mas não possui o espírito da liberdade (Tocqueville, 2001 [1835], p. 71).

Percebe-se que o autor entende que a liberdade é fundamental para o surgimento da comuna. As instituições livres, que compõem a comuna, são os instrumentos que dão base para o povo possa exercer os seus direitos e deveres como cidadãos. A comuna era o lugar que estimulava a construção da virtude cívica, assim como da manutenção da liberdade política. Assim, a comuna era uma espécie de escola que exercia um papel de coesão entre os povos daquela sociedade, no sentido de difundir costumes, hábitos e leis.

Em Tocqueville (2001) [1835], a participação do cidadão na comuna era essencial não só para o funcionamento da democracia naquele espaço, mas como ponto de apoio da democracia num nível maior: o nacional, sem, contudo dispensar a estrutura federal, já que esta tinha possibilidades de viabilizar a democracia em meio à sociedade do país.

Ao tomar como exemplo a comuna da Nova Inglaterra, o autor aponta duas vantagens que suscitava o interesse dos homens, a saber: a independência e a força. O homem daquela comuna era a ela apegado, principalmente, porque se sentia em uma corporação livre e forte da qual fazia parte e valia a pena dirigi-la e, não apenas, pelo fato de ter nascido ali.

Se, ao analisar as instituições americanas, Tocqueville (2001)[1835] via a relevância da comuna, Tavares Bastos (1975)[1870] destacava, no Brasil, o papel da província. Esse foi centro da atenção desse autor no estudo que tem um estudo homônimo a esse foco de atenção: “A Província”. Esta seria o centro da descentralização, o que o fazia advogar a favor da necessidade da transferência dos poderes, tanto legislativo quanto executivo, para essas unidades e, desse modo, limitar-se-ia o poder do centro.

Nesse sentido, o princípio organizador do poder legislativo, na província, era representado pela divisão da ação legislativa. A respeito disso, Tavares Bastos ampara-se nos ensinamentos de Tocqueville (2001) [1835], que esclarece: “Essa teoria, mais ou menos ignorada nas repúblicas antigas, introduzida no mundo quase por acaso, como acontece com a maioria das grandes verdades, desconhecida de vários povos modernos, entrou enfim como um axioma da ciência política de nossos dias” (Tocqueville, 2001 [1835], p. 96).

Constata-se que, para Tavares Bastos (1975) [1870], essa medida promoveria não só a liberdade administrativa das províncias, mas também o respeito às prerrogativas das assembleias. Desse modo, as províncias e os municípios seriam desembaraçados do poder central. Com essa análise, observa-se que Tavares Bastos (1975) [1870] traduzia, para a realidade do Brasil, os ensinamentos de Tocqueville (2001) [1835] acerca da importância da comuna americana, dita, por Tocqueville (2001 [1835], p. 96), da seguinte forma:

Assim, pela divisão do corpo legislativo em dois ramos, os americanos não quiseram criar uma assembleia hereditária e outra eletiva, não pretenderam fazer de uma um corpo aristocrático e da outra um representante da democracia; seu objetivo também não foi proporcionar com a primeira um apoio ao poder, deixando à segunda os interesses e as paixões do povo.

Então, foi partindo destas informações que Tavares Bastos (1975) [1870] entendia ser necessário velar pelas prerrogativas das assembleias, uma vez que o momento exigia que fossem instituídos e garantidos a influência, o prestígio e a eficácia do poder legislativo provincial, que, segundo o autor, deveria ser constituída por duas câmaras e pela criação das comissões permanentes.

Contudo, é importante destacar que Tavares Bastos (1975) [1870] não se refere às inconveniências apresentadas pelo grande poder atribuído à província frente ao governo central, como havia destacado Tocqueville (2001) [1835], ao tratar do poder Estado em relação à União norte-americana. Tavares Bastos (1975) [1870] também não se referia ao perigo oriundo da forte centralização do poder no interior da província, destacado por Tocqueville (2001) [1835], ao estudar essa questão circunscrita ao Estado no que dizia

respeito à “tirania da maioria”. Percebe-se que Tavares Bastos (1975) [1870] selecionava e destacava determinados aspectos do estudo realizado por Tocqueville, sobretudo ao que considerou mais significativos para propor a “monarquia federativa”.

O pensador francês acreditava que uma das centralizações era necessária para a prosperidade da nação: “quanto a mim não conseguiria conceber que uma nação seja capaz de viver nem, sobretudo, de prosperar sem uma forte centralização governamental” (Tocqueville, 2001[1835], p. 99). Embora não atribuísse importância ao outro tipo de centralização – a administrativa, por defender que promovia o enfraquecimento dos povos, diminuía o espírito de cidadania e era nociva à reprodução das forças. Defendia que a centralização administrativa poderia até contribuir para a grandeza breve de um indivíduo, mas não para a prosperidade permanente de um povo.

No que se refere ao uso da descentralização administrativa e à centralização governamental, Tocqueville (2001) [1835] exemplifica, mostrando o modelo norte-americano:

Vimos que nos Estados Unidos não existia centralização administrativa. Lá mal encontramos o indício de uma hierarquia. A descentralização foi levada a um grau que nenhuma nação européia seria capaz de suportar, penso eu, sem profundo mal-estar, e que inclusive produz efeitos importunos na América. Mas, nos Estados Unidos, a centralização governamental existe em alto grau. Seria fácil provar que a potência nacional está mais concentrada aí do que em qualquer das antigas monarquias da Europa (Tocqueville, 2001 [1835], p. 100).

Verifica-se que ao tratar da centralização governamental, Tocqueville (2001) [1835] explica que, nos Estados Unidos, em cada Estado, existia apenas um corpo que elaborava as leis, apenas um corpo era capaz de criar vida política em torno de si, evitando, dessa forma, a reunião de numerosas assembleias de distritos ou condados, para que as mesmas não caíssem na tentação de extrapolar as suas funções administrativas e obstruíssem a ação do governo. A legislatura de cada Estado não tinha, segundo Tocqueville (2001) [1835], privilégios, imunidade local, nem influência pessoal. Ao seu lado e sob sua mão estava o representante do poder executivo que, apoiado pela força material, tinha a obrigação de fazer a lei ser cumprida pelos desobedientes.

Tocqueville (2001) [1835] avalia que era por meio das esferas da ação social que o cidadão norte-americano poderia exercer a cidadania e aprender a arte da política. Compreendia o papel relevante das instituições da esfera social, comparando com as condições que viu na França, de sua época. Lá, as instituições intermediárias haviam sido destruídas pela sanha da revolução francesa.

Segundo Tavares Bastos (1938) [1862], o momento mais importante para o projeto da descentralização havia sido, no Brasil, o Ato Adicional, assinado em 10 de agosto de 1834, por ele denominado, na quarta carta, de “bula de ouro”.

Verifica-se que, para Tavares Bastos (1938) [1862], o Ato Adicional poderia ser interpretado como o momento das conquistas democráticas, que vinham sendo preparadas, desde 1832, pela geração que havia efetuado a independência e tentado operacionalizar a descentralização do poder. Portanto, era contrário aos que tinham considerado a descentralização, um “pensamento desconexo e isolado na história do nosso desenvolvimento político” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.63). A Lei, inspirada pela democracia, tinha abolido o Conselho de Estado, decretado uma regência nomeada pelo povo, propiciando à sociedade brasileira o ensaio do governo eletivo durante algum tempo, além de ter criado o poder legislativo provincial. Este, porém, tornou-se limitado, porque estava preso às mãos do poder executivo, já que os presidentes de províncias continuavam nomeados pelo Imperador.

Na quarta carta, Tavares Bastos (1938) [1862], objetivando esclarecer os danos causados pela centralização no âmbito das províncias, dedica-se a mostrar também o quanto era importante o desenvolvimento não só material, mas também moral das unidades administrativas. No entendimento dele, o poder transformador do Ato Adicional era muito importante e, se pensado a partir das necessidades do povo brasileiro, poderia ser extremamente benéfico se colocado em prática. Mas, no que se refere à autonomia das províncias, ele constata o quanto elas puderam usufruir:

Percorremos os atos legislativos de algumas das maiores províncias no período de 1835 a 1840. Encontramos leis organizando as novas repartições, erigindo cadeias, fundando templos, abrindo escolas, construindo estradas e melhorando rios [...] Tinham as províncias iniciativas para abrir o caminho ao progresso; de si mesmas

dependia o seu porvir: não ficariam a desfalecer aguardando o ilusório impulso do governo central (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.67).

O Ato Adicional teria sido positivo, também, em termos educacionais, pois, havia descentralizado a educação primária e secundária, deixando a sua gerência a cargo das províncias, à exceção do Colégio de Pedro II, que continuava sob a autonomia da Corte. Era esse Colégio que deveria servir de parâmetro para todos do país dedicado ao ensino secundário. Entretanto, o ensino ministrado no Colégio de Pedro II foi, portanto, durante todo o Império um padrão ideal. O padrão real foi fornecido pelos preparatórios e exames parcelados (Cf. Haidar, 1972).

Na análise de Tavares Bastos (1975) [1870], o Ato Adicional, ao permitir que as Assembléias Provinciais criassem novas escolas elementares, secundárias e superiores, favorecia a possibilidade de colocar o Império brasileiro ao lado das nações civilizadas e modernas. No entanto, o que se verificou foi uma partilha das atribuições entre a Assembléia Legislativa Geral e as Assembléias Legislativas das Províncias. Estas ficaram com a educação primária e o curso de formação de professores, cabendo o controle tanto do ensino superior quanto das aulas do Colégio de Pedro II à Assembléia Geral e aos ministros do Império.

Contudo, para tratar dessa questão, cabe explicar que o jogo político-institucional, operado no âmbito do ensino secundário, denominado de “pseudodescentralização” por Haidar (1972), significou que, de acordo com o aparato legal, o ensino secundário tinha sido aparentemente entregue à administração das Assembléias Provinciais, mas, de fato, ele estava sob o controle do poder central, que tinha o domínio da única instituição que possibilitava o acesso direto para as Academias – o Colégio de Pedro II. (Cf. Haidar, 1972).

Segundo Haidar (1972), no Colégio de Pedro II estaria o “padrão ideal”, ao passo que o “padrão real”, como já foi destacado, era estabelecido por meio dos exames preparatórios, para os quais, procuravam se adaptar os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário a fim de atender os requisitos mínimos para o ingresso dos estudantes nos estudos superiores. Assim, mesmo se o Colégio Pedro II não cumprisse a função de ser modelar, os exames de preparatórios, que representavam o padrão real que

balizava os estudos secundários, atuavam como um elemento de coesão do ensino secundário.

Uma análise do jogo político, que envolveu a discussão do projeto de Couto Ferraz (Decreto de 17/02/1854) que, entre outras idéias, propunha o reconhecimento dos diplomas conferidos pelos liceus provinciais que se equiparassem ao Colégio de Pedro II, mostra que a concessão dos privilégios do Colégio da Corte aos liceus provinciais havia encontrado sérias resistências e que, além das dificuldades financeiras para a criação de estabelecimentos gerais nas províncias, os defensores da centralização acreditavam que poderiam embaraçar o processo de diversificação do ensino no país por meio dos presidentes de províncias (Cf. Haidar, 1972).

Ao analisar as dificuldades criadas pelos presidentes de província, Tavares Bastos (1975) [1870] percebia que muitas das medidas adotadas pelos presidentes de províncias eram norteadas muito mais pela preocupação política do que pela intenção de bem servir aos interesses das províncias. Nesse sentido, o deputado era um crítico da incapacidade, do despreparo e da instabilidade dos presidentes de província – chamados por ele de delegados do poder central. Por esse motivo, o parlamentar alagoano era defensor da eletividade dos presidentes de província, tendo apontado, em seus escritos, as mazelas oriundas das nomeações efetuadas pelo governo central. A afirmação que segue é elucidativa no que concerne a esse aspecto:

inábeis e fúteis são tantos dos presidentes nomeados pelo governo imperial que, sem hipérbole, poder-se-ia dizer que o povo, inda que quisesse, não elegeria piores. Alguns conhecemos literalmente ignorantes de qualquer ciência ou arte; outros que nem aprenderam a gramática; muitos que não brilhavam por seus costumes privados... Não; piores não pode haver que os governadores daqui enviados a perverter, atrasar, endividar e desgovernar as províncias (Tavares Bastos, 1975[1870], p. 92).

Por isso, ele defendia que eleito, o presidente de província exerceria suas funções dentro de um mandato de quatro anos, “como em grande número dos Estados Unidos” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 90). Com isso, acabaria a instabilidade deplorável que reinava nas províncias brasileiras.

Na república norte-americana, os governadores, secretários e altos funcionários que o presidente nomeia para os territórios, servem quatro anos, com quanto possam ser exonerados antes. Nos estados constituídos, todos os altos funcionários têm um período fixo, exceto se destituídos em virtude de processo. Imagina-se a segurança que daí resulta para a marcha administrativa, e sua benéfica influência na promoção de melhoramentos públicos (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 90).

Para o autor, enquanto que nos Estados Unidos a marcha administrativa funcionava de modo a respeitar o direito do contribuinte que mantinha aquela estrutura, no Brasil, a imobilidade emperrava o funcionamento da máquina administrativa e a vida do cidadão. A estrutura administrativa tornava o funcionário perpétuo, em que pese possa ser registrado um “troca-troca” de presidentes, chefes de polícia e outros empregados. Neste sentido, o autor/parlamentar traz um exemplo:

Baste um exemplo, quanto aos presidentes. No espaço de 45 anos (1824 a 1869) o Maranhão conta 73 administrações, exercidas por 53 cidadãos diversos. O meio termo é 7 meses e 11 dias para cada uma. A maior foi de 3 anos e 9 meses, serviço efetivo. O mesmo se pode repetir de quase todas as províncias, e depois de 1850 o mal agravou-se consideravelmente. Nas maiores províncias, em regra, o presidente renova-se em cada verão, depois de encerradas as câmaras (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 91).

Esses fatos não se verificavam somente pela inconstância política, a mesma que não cessava de nomear e demitir ministérios, mas considerava que a instabilidade era, às vezes, conveniência política “para o poder e alívio do povo, quando ambos libertam-se de administradores cuja conservação fora insuportável ou perigosa”(Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 91), sendo, por vezes, vista como um mal necessário.

Mesmo assim, o autor não perdia de vista os “sacrifícios” impostos pela “organização viciosa” que, repetidas vezes promoviam lamentações na imprensa e na tribuna parlamentar. Nesse sentido, afirmava a necessidade que tinham as províncias de um impulso eficaz para executarem melhorias reais e acabar com os comprometimentos e a fraseologia oficial que consumiam o tempo e a paciência do povo, para quem faltam

a instrução primária, professores idôneos, casas, livros de escola, e não existe a secundária quase em parte alguma, não obstante assinalar-se cada presidência por um novo regulamento para as escolas públicas; que, finalmente, em ofícios, intrigas eleitorais e viagens de recreio passam esses breves governos de uma estação. O lugar comum é aqui a viva expressão da realidade (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 91).

Tavares Bastos (1975) [1870] entendia que o poder arbitrário do governo era uma das fontes da opressão e da decadência moral do povo brasileiro. Por isso, defendia a necessidade de promover a recuperação moral do povo. Essa recuperação, segundo ele, seria possível pela aquisição de conhecimento, que propiciaria novos costumes, novos hábitos, além da formação cívica. A união desses fatores constituiria o “caráter nacional” da população. A fim de que isso fosse efetivado, a instrução pública deveria ser promovida pelos poderes municipais e, principalmente, provinciais.

A deflagração do processo reformista e de expansão do sistema de ensino não poderia, durante a fase inicial – “período dos primeiros ensaios”, prescindir do auxílio do poder central “ao menos em favor das menores províncias” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p. 158).

Defendia que a educação no país precisava ser reformada, em decorrência de uma série de problemas, a exemplo da insuficiência do número de escolas, da falta de preparo pedagógico dos professores, das verbas limitadas para o funcionamento adequado das escolas, das sinecuras nas nomeações de professores e administradores escolares, da inadequação dos programas de ensino, da necessidade de escolas técnicas etc.

A preocupação de dar conta desses problemas decorre do fato que carecia alimentar não somente os corpos dos homens, mulheres e crianças do interior e das cidades, mas o espírito, por meio do “derramamento da instrução elementar e dos conhecimentos úteis”, pois esses eram as marcas da “medida de progresso de um povo”, que o retiraria da decadência moral a que estava submetido, e porque difundiriam princípios de civilização (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.58-73).

O parlamentar alagoano defendia que o governo central não poderia deixar de cuidar do ensino superior, mas, deveria auxiliar as províncias no que dizia respeito ao ensino normal, para as quais deveria “atrair-se dos focos da ciência professores” (Tavares

Bastos, 1975 [1870], p.158), inclusive do estrangeiro, para disseminar o conhecimento nas províncias.

Percebe-se, no que se refere à instrução do povo, que Tavares Bastos (1938) [1862] não aceitava os dados, que considerava falsos, das estatísticas. E, quanto a isso, declarava que tinha a clareza da inoperância de alguns professores e da maneira como as aulas eram ministradas. Para Tavares Bastos (1938) [1862], além do despreparo do aluno, havia outros problemas que afetavam a instrução no Brasil: o despreparo pedagógico dos nossos professores, as dificuldades para manter, na função, professores competentes e interessados, devido, muitas vezes, ao pagamento irrisório a que estava submetida parcela considerável dos que se dedicavam ao magistério, apesar de que, segundo o parlamentar alagoano, se considerados os salários para as sinecuras, não seriam medíocres.

Entendia que, para estimular a presença de pessoas interessadas nas atividades pedagógicas, aquele salário seria considerado insignificante. Assim, segundo Tavares Bastos (1938) [1862], era essa uma condição a ser considerada no momento de escolha profissional pelos candidatos que pretendiam dedicar-se ao magistério.

Todos estes fatos levaram o parlamentar a questionar as medidas adotadas pelos presidentes de províncias no país. Ele achava que havia uma certa inércia por parte desses representantes do governo central que, erradamente, escolhia pessoas para governar as províncias obedecendo às regras da amizade ou as preferências partidárias. Essas atitudes do governo de Pedro II acabavam promovendo um descompromisso do governante em relação à coisa pública. Por isso, Tavares Bastos (1938) [1862] defendia a eletividade dos presidentes de província, assim como uma reforma no âmbito educacional.

Entre as medidas sugeridas por Tavares Bastos (1938) [1862] para reparar imediatamente alguns dos problemas já citados, estavam: reduzir o número de cadeiras, remunerar bem o professorado, destituir os mestres que fossem considerados inábeis para o exercício do magistério, contratar professores nacionais ou estrangeiros para enriquecer o quadro de educadores, já que eles trariam conhecimentos e experiências indispensáveis para o fortalecimento moral das crianças, contribuiria na formação de novos costumes e hábitos, além de sedimentar o “espírito cívico” na estruturação do “caráter nacional” da população brasileira.

A idéia do progresso, assim como a de colocar o país no patamar das nações mais civilizadas, aparece de forma latente em textos de Tavares Bastos, que freqüentemente recorre ao modelo norte-americano para apontar o caminho no qual o Brasil deveria se espelhar. (Cf. Tavares Bastos, 1938[1862], 1975 [1870], 1976). Ao tratar da estrutura das escolas brasileiras, ele observava que os norte-americanos poderiam ensinar a modificar os prédios das escolas normais, caso fosse dedicada atenção à *school-house*. Para Tavares Bastos (1938), cabia ao governo brasileiro aparelhar e estruturar, de modo adequado, as escolas normais do país, pois, nelas, seriam formados os futuros profissionais do magistério:

um pequeno edifício circular, acomodado as leis da acústica, em anfiteatro e com os repartimentos necessário; essas escolas normais seriam a fonte abundante de onde sairiam meninos bem educados e ilustrados, que, dentro de pouco tempo, se derramariam pelos campos e pelo interior, facilitando a seus habitantes a aquisição de bons professores. É este o sistema adotado nos estados da União Americana. O que atualmente praticamos é, como tudo entre nós, uma simples aparência para iludir os olhos do povo. Desde que essa idéia entrasse nos planos administrativos dos governos, preocupados, aliás, com os meios de corromper as câmaras e de ganhar eleições; desde que ele a recomendasse eficazmente a seus delegados, operar-se-ia no Brasil a mais salutar das revoluções (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 64-65).

Constata-se que a educação, para Tavares Bastos (1938) [1862], era tão relevante quanto o desenvolvimento industrial ou os avanços da agricultura para avaliar o progresso de um país. Na verdade, entendia que uma profunda transformação poderia ser operada no seio da sociedade brasileira. Uma “revolução” pacífica, que atingiria diversos setores sociais e proporcionaria um aumento de consciência e elevação moral. A revolução possibilitaria a formação de uma gente mais preparada não somente para as tarefas materiais, mas para a compreensão do papel de cidadão que teria o direito de exercer.

Por isso, a busca do aperfeiçoamento deveria ter espaço reservado dentro das escolas brasileiras, as quais, segundo Tavares Bastos (1938) [1862], careciam de um programa de estudos moderno e afinado com os interesses do momento, afinado com as idéias que valorizavam as disciplinas de cunho científico. Criticava o ensino daquelas que

considerava pouco úteis aos jovens estudantes, por serem mais voltadas à formação humanística e trazerem poucos resultados práticos.

Nos textos que publicou, ele evidencia o interesse pelos problemas que afetavam a instrução primária, questionando o sentido da aplicação cotidiana dos conhecimentos lá obtidos, ao dizer da necessidade de uma instrução voltada para o conhecimento científico e prático, ao passo que avaliava ser o ensino nas províncias bastante onerado por aulas dispensáveis: de latim, retórica e poética (Cf.Tavares Bastos, 1938 [1862])

Percebe-se que, nesse aspecto, o autor diferenciava-se de Tocqueville (2001) [1835], uma vez que este defendia o estudo da literatura grega e latina nas escolas, porque as considerava importantes para melhorar o conhecimento das sociedades democráticas. Ele entendia que não havia uma literatura que desse destaque mais ao estudo das democracias do que a da antiguidade. Ao tempo que fazia essa análise, compreendia também que “um estudo pode ser útil à literatura de um povo e não ser apropriado às suas necessidades sociais e políticas” (Tocqueville, 2001 [1835], p. 72), dado que o interesse dos indivíduos, nas sociedades democráticas, assim como a segurança do Estado, exige que a educação da maioria da população tenha um caráter menos literário e mais científico, comercial e industrial.

Desse modo, apesar de defendê-lo, via com restrições o ensino da literatura grega e latina, devido à forma como essas disciplinas eram ministradas, sendo as universidades, segundo Tocqueville (2001), o lugar mais apropriado para o ensino da literatura antiga, em contraposição ao colégio. Nas palavras do autor francês:

o grego e o latim não devem ser ensinados em todas as escolas; mas é importante que aqueles cuja natureza ou fortuna destina a cultivar as letras ou predispõe a apreciá-las encontrem escolas em que possam se apossar perfeitamente da literatura antiga e fazer-se impregnar inteiramente por seu espírito. Algumas universidades excelentes valeriam mais para atingir essa meta, do que uma multidão de maus colégios, em que estudos supérfluos mal feitos impedem fazer estudos necessários.

Na obra *A Província*, Tavares Bastos (1975) [1870] retoma a discussão acerca do estudo das línguas mortas. Continua afirmando que as duas línguas (grego e latim) não deveriam ser ensinadas nas escolas públicas e recorre à necessidade de tornar o ensino

livre, para argumentar que não faltariam colégios particulares, onde as classes abastadas pudessem mandar “educar e aperfeiçoar seus filhos no gosto da antiguidade”. Porém, assim como Tocqueville (2001 [1835], criticava a forma como eram ministradas as aulas sobre as línguas mortas.

Tavares Bastos (1938) [1862] não colocava o estudo do latim e do grego na ordem do dia, pois, por compreender o quadro das necessidades brasileiras, percebia que, antes de fazer investimentos para promover uma instrução “desinteressada”, era preciso contemplar as prioridades. No entanto, defendia que a liberdade de ensino das línguas clássicas propiciaria às classes abastadas a possibilidade de aperfeiçoar seus filhos no “gosto da antiguidade”, para o que haveria as escolas particulares.

O que é possível apreender é que tanto Tocqueville (2001) [1835] quanto Tavares Bastos (1975) [1870] compreendiam a importância do uso do latim para aprofundar o conhecimento acerca da antiguidade. Entretanto, percebiam que as exigências do cotidiano moderno, mais direcionadas para o setor da produção material, tinham modificado os requisitos das exigências para o homem que iria atuar em determinados setores que, como afirma Tocqueville (2001[1835], p.72), exigia “que a educação da maioria da população [tivesse] um caráter menos literário e mais científico, comercial e industrial”. Algo semelhante havia defendido Tavares Bastos (1938)[1862], ao sugerir a “aquisição de conhecimentos úteis” na instrução primária, assim como as ciências positivas, física, mecânica, as matemáticas e a economia política, por entender que essas eram as disciplinas fundamentais para a formação de uma sociedade civilizada e amante do progresso.

O foco deveria recair sobre a necessidade de promover, no país, a reforma que instauraria novo reordenamento político-institucional, assentado no princípio federativo. Constituída a federação, a realização do poder provincial derivaria de uma reforma institucional, com a distribuição do poder pelas várias unidades do país: as províncias. Deste modo, o poder local teria, como missão cívica, instituir a reforma educacional que proveria o espírito cívico e a unidade nacional e, deste modo, realizar-se-ia na prática a verdadeira “escola de liberdade” como disse Tocqueville (1938) [1862].

Na concepção de Tocqueville (2001) [1835], esta “escola de liberdade” se institui a partir da realização da vontade, do interesse e da virtude cívica do homem quando opta pela

participação política no âmbito do poder local, a comuna. Ela representa o “foco de febril atividade social e de sadia emulação” (Rodriguez, 1998, p. 99), pois é nela que se realiza a competição sadia das idéias, das discussões acerca das decisões que dizem respeito a todo e qualquer cidadão a ela pertencente.

Tocqueville (2001) [1835] destaca que o papel das instituições políticas locais é o de fazer com que o cidadão aprenda a utilizar correta e responsavelmente o direito à liberdade, para o que era importante que o cidadão percebesse as vantagens que poderiam advir do uso responsável da liberdade. Mas, mais que isso, caberia plantar, no cidadão, o amor à liberdade, que se efetiva ao praticá-la e, para Tocqueville (2001) [1835], só a prática da liberdade poderia desenvolver o gosto pelo debate e pela ação política e ver a liberdade de ação como um valor possível de ser alcançado.

Contudo, mais do que fortalecer a democracia da comuna, o que Tocqueville (2001) [1835] via era a possibilidade de formação e de amadurecimento do corpo eleitoral, instrumento indispensável para que a democracia se consolidasse no âmbito nacional. Esse fato representa, segundo o autor, renunciar ao hábito de dirigir por si mesmo e habilmente escolher aqueles que o devem conduzir.

Tocqueville (2001) [1835] entende que as mudanças no comportamento, opiniões e hábitos têm possibilidade de serem alteradas, aspecto que contribui na modificação e na prática do agir político, porque é o agir político o espaço privilegiado em que se desenvolve a virtude política e isso se dá pelo interesse do próprio homem.

A capacidade do exercício da cidadania do brasileiro não foi marginalizada por Tavares Bastos (1975) [1870], tanto por meio das reformas constitucionais, em que defendia a presença de instituições capazes de garantir os direitos do cidadão, visando entre outras salvaguardas, à livre manifestação política.

No entanto, a expressão da liberdade dependia, segundo o autor alagoano, da capacidade que o brasileiro teria de escolher os seus representantes. E, nesse sentido, a consolidação de um sistema político pautado na liberdade dependeria, na sua base, da capacidade de escolha manifestada pela população.

Nesse sentido, à escola caberia parte da responsabilidade na formação deste cidadão habilitado para o exercício da política. Outra contribuição poderia ser obtida na própria

participação do cidadão em instituições como a imprensa, reuniões ou associações de qualquer natureza, ou no parlamento. Mas, o ponto de destaque do cidadão seria a liberdade de opinião e a capacidade de aprender com a experiência obtida no exercício da cidadania. A prática constante desse exercício daria a formação e a unidade que o brasileiro carecia, no sentido de construir a unidade e a identidade nacional.

4.2. A educação como meio de integração do imigrante na sociedade brasileira

Assim, o europeu deixa sua casinha para ir habitar nas orlas transatlânticas, e o americano que nasceu nessas mesmas costas penetra por sua vez nas solidões do centro americano. Esse duplo movimento de imigração não pára nunca: começa no fundo da Europa, continua no grande oceano, prossegue através das solidões no novo mundo (Tocqueville (1938) [1862]. p.330)

Assim como Tocqueville (1938) [1862], que percebeu no imigrante um instrumento de ordem e prosperidade e que poderia estar no amálgama da sociedade norte-americana, compondo um sentimento de coesão e de marcha para fortuna material e espiritual, Tavares Bastos (1976) [1867] via na imigração um instrumento de grande relevância para a construção da nova civilização política brasileira. Assim como as transformações materiais que planejava ver realizadas, com a finalidade de ver o país transpor as barreiras do atraso e se inserir na “órbita da civilização”, a presença do imigrante estrangeiro era apontada pelo deputado como um dos elementos que comporiam o leque das reformas que deveriam ser colocadas em prática na segunda metade do século XIX.

Constata-se que, segundo Tavares Bastos (1938) [1862], a cultura norte-americana, e especialmente a educação norte-americana, era de fundamental importância para pensar os caminhos que poderiam ser tomados pela educação pública para organizar e delimitar a função do aluno, fosse ele criança ou jovem, no conjunto das mudanças que deveriam ser adotadas, assim como o papel do professor e a organização que seria imposta, caso o modelo norte-americano fosse institucionalizado.

Uma das soluções apresentadas pelo parlamentar alagoano, para fazer com que o Brasil se aproximasse cada vez mais dos princípios culturais norte-americanos, e o meio de viabilizá-la, era abrir as portas do país para os imigrantes. Esse fato consubstanciar-se-ia com a elaboração de leis que permitissem a emigração e a fixação dos estrangeiros em terras brasileiras.

Além dessa medida, outro meio de promover a aproximação entre brasileiros e os norte-americanos seria facilitando as comunicações entre uns e outros. Essa foi uma das razões que justificou a defesa de Tavares Bastos (1938) à abertura do Rio Amazonas para o estrangeiro. Essas medidas trariam modificações profundas para a sociedade brasileira, pois, segundo o parlamentar alagoano, era “preciso mudar de hábitos, [era] preciso pôr outra alma no corpo brasileiro” (Tavares Bastos, 1938 [1862], p.414).

Verifica-se que o contato do Brasil com os povos norte-americanos, germânicos, ingleses e irlandeses enriqueceria, segundo Tavares Bastos (1938 [1862], p.414-415), moralmente, o brasileiro, não somente pelo acesso a outros hábitos e costumes, mas também porque outras leis seriam promulgadas a fim de propiciar a “mais plena liberdade religiosa e industrial”.

Certamente, pode-se afirmar que a leitura da obra de Tocqueville (2001) [1835] contribuiu bastante para a defesa apresentada por Tavares Bastos (1938) [1862] acerca da moralização dos costumes e da sua institucionalização pelas leis elaboradas no país, uma vez que esses dois pontos haviam sido apontados pelo autor francês como fundamentais na construção da sociedade e da democracia americana. Quanto aos costumes, entendia Tocqueville (2001[1835], p.338), como “todo o estado moral e intelectual de um povo”, ao tempo em que considerava “uma das grandes causas gerais a que se [podia] atribuir a manutenção da república democrática nos Estados Unidos”.

Observa-se que, para Tocqueville (2001) [1835], a educação pública teve um papel destacado para a consolidação da democracia na formação da sociedade norte-americana. Essa avaliação pode ser claramente percebida nas próprias palavras do autor; “mas é pelas prescrições relativas à educação pública que, desde o princípio, vemos revelar-se com toda a sua clareza o caráter original da civilização americana” (Tocqueville, 2001[1835], p.49).

Como foi a Nova Inglaterra a comuna que o autor francês utilizou como o modelo nos dois tomos de *A Democracia na América*, ele informa que, desde 1650, essa comuna estava completa e definitivamente constituída e foi dessa unidade que apresentou um decreto, o qual trazia, em seu preâmbulo, uma observação às leis divinas, mostrando que estas (a religião) conduziria o homem para o caminho da liberdade.

Tocqueville (2001) [1835] explica que, a partir dessa prescrição legal e geral, disposições orientaram a sociedade americana no sentido de criar escolas em todas as comunas, obrigando os habitantes, sob fortes penas de multas, a pagá-las para que fossem sustentadas. Na interpretação da lei, percebe-se que a ignorância foi vista como uma arma poderosa do demônio e, por isso, era necessário que as luzes, os conhecimentos trazidos pelos imigrantes não ficassem sepultadas juntamente com o pó dos ancestrais dos norte-americanos. Portanto, guiados pela luz divina e com a “assistência do Senhor” (Tocqueville, 2001[1835], p.50), a lei, que estabelecia a criação de escolas deveria ser mantida pela população.

As escolas superiores obedeceriam aos mesmos critérios para a sua manutenção e seriam criadas nos distritos mais populosos. Cabia aos magistrados municipais o dever de zelar para que os pais mandassem os seus filhos para a escola, com o direito de atribuir multas contra os que se recusassem. E, se a resistência dos pais continuasse, a sociedade ficaria no lugar da família, apossando-se dos seus filhos, retirando dos pais “os direitos que a natureza lhes dera, mas que sabiam utilizar tão mal” (Tocqueville, 2001 [1835], p. 50).

Percebe-se que Tocqueville (2001 [1835]p. 50) chama atenção para o preâmbulo do decreto, acima citado, para destacar que “é a religião que leva as luzes; é a observância das leis divinas que conduz o homem a liberdade” na sociedade norte-americana do século XVII. Em contrapartida, ele, examinando o funcionamento da realeza européia, espantava-se ao dar-se conta de que ela havia desconhecido ou marginalizado princípios que conhecia; a exemplo das idéias dos direitos, vida política e noções de verdadeira liberdade. Ao passo que os norte-americanos haviam percebido e estimulavam a ampliação daquelas idéias.

No seio dessa Europa brilhante e literária, nunca talvez a idéia dos direitos havia sido mais completamente ignorada; nunca os povos haviam vivido menos da vida política; nunca as noções da verdadeira liberdade haviam preocupado menos os

espíritos; e era então que esses mesmos princípios, desconhecidos das nações européias ou por elas menosprezados, eram proclamados nos desertos do novo mundo e tornavam-se o símbolo futuro de um grande povo (Tocqueville, 2001 [1835], p. 50).

Constata-se que, enquanto nos Estados Unidos a religião e as leis haviam contribuído para a disseminação da instrução e do conhecimento, no Brasil, na segunda metade do século XIX, Tavares Bastos (1938) [1862] percebia a religião como um empecilho para o progresso da sociedade. Ao tempo que lamentava o descuido dos administradores do país em relação à educação do povo, também lamentava a ignorância e a degradação dos costumes e apontava para o perigo do fanatismo religioso, como responsável por embarçar o avanço da sociedade, presa às noções ultrapassadas de uma religiosidade que desviava do caminho das esperanças das luzes lançadas no século XVIII.

Tavares Bastos (1975) [1870] defendia que o aparato legal devolveria à sociedade brasileira a liberdade que lhe era de direito. As críticas, que fazia à lei que prescrevia a concessão de licença para reuniões públicas, deviam-se ao fato de que “a mais alta manifestação da liberdade de pensamento é a do ensino em conferências públicas, onde [sic] a palavra inspirada atrai e subjuga o auditório, propagando-se com a rapidez da eletricidade” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.146).

Acredita-se que, por isso, ele tenha reivindicado a revogação dessa lei, pois entendia que se contrapunha à liberdade fundamental, à expressão livre do pensamento. E, ao analisar as medidas aplicadas por leis opressoras, Tavares Bastos (1975) [1870] conclui que, até 1850, não se conhecera, no Brasil, tantos abusos, como o de inspiração européia, que permitiam intervir no ensino privado, de modo que crescia, nas províncias, imposição institucionalizada pelos presidentes que cerceavam esse tipo de ensino. Contrário a essas ações, Tavares Bastos (1975 [1870], p. 148) prescrevia:

Seja livre o ensino: não há mais abominável forma de despotismo do que o de governos nulos que, sem cooperarem seriamente para o progresso das luzes, embarçam os cidadãos que empreendem esta obra evangélica, e ousam sujeitar ao anacrônico regime das liberdades e patentes a mais nobre das artes, aquela que lavora com o espírito.

No entanto, foi para o ensino público que Tavares Bastos (1975) [1870] dedicou maior interesse. Nesse sentido, uma das soluções apresentadas por ele, no tocante aos problemas do orçamento financeiro da instrução pública, foi a criação da taxa escolar, que consistiria em uma contribuição direta paga por cada habitante ou por cada família. Era preciso admitir, segundo Tavares Bastos (1975) [1870], que não havia nenhum sistema de instrução eficaz sem que nele fosse gasto muito dinheiro. A taxa escolar, pensada por Tavares Bastos (1975), seria composta por dupla imposição: local e provincial.

A manutenção da escola pública brasileira se daria com a contribuição da população, sem isentar os poderes públicos de sua obrigação. Nos Estados Unidos, Horace Mann (1963) [1841] entendia que a escola deveria ser freqüentada por todos, porém a sua manutenção era cobrada, sobretudo, dos empresários que foram convidados a participar daquele empreendimento, como havia afirmado no quinto relatório.

No elenco de questões vinculadas à escola, Tavares Bastos (1975) primava pela defesa de pontos que considerava indispensáveis ao desenvolvimento da instrução pública: a criação da taxa escolar, descentralização administrativa, ensino livre, liberdade de culto, valorização do ensino agrícola, regulamentação da profissão do professor, escola mista, revisão do conteúdo curricular, educação dos africanos, defesa da escola privada e do ensino público e obrigatório onde existisse escola, considerando desumano os pais retirarem dos filhos o direito de freqüentar a escola. Defendia, com muita firmeza, a necessidade de coagir os pais ou tutores que se comportassem de forma negligente, por meio de penas, sobretudo, àqueles “obstinados em afastar os filhos e pupilos dos templos da infância” (Tavares Bastos, 1975 [1870], p.150).

Cabe considerar que, para Tavares Bastos (1938[1862],1975[1870]), algumas modificações seriam necessárias para colocar o Brasil nos trilhos do progresso, fato que o levou a propor, por meio de escritos, reformas em diversos campos da vida pública: livre-cambismo, reforma eleitoral, incentivo à vinda de imigrantes para o Brasil, reforma educacional e federalismo. Inspirado nas idéias defendidas por Tocqueville (2001) [1835], entendia ser imprescindível o reordenamento, sobretudo, administrativo nas províncias brasileiras, de modo a facilitar a máquina gestora a aumentar a eficácia dos serviços que eram prestados pelo Estado.

No que se refere ao âmbito da política, Tavares Bastos (1975) [1870] defendia a descentralização política e entendia ser necessário resgatar o espírito democrático que ele acreditava estar presente no Ato Adicional de 1834 e que havia sido apagado pelos conservadores na Lei de Interpretação do Ato Adicional em 1840. Por Tavares Bastos (1975) [1870] compreender, como fundamental, o papel que a instrução poderia exercer para os povos modernos, avaliava que a centralização havia sido um empecilho funesto para a propagação de um bem indispensável: a educação. Esse era, para ele, um instrumento capaz de moldar o “caráter nacional” e modificar os costumes, os hábitos do povo brasileiro, afastando-o da ignorância e fortalecendo o sentimento necessário de cidadania.

Percebe-se que Tocqueville (2001) [1835] havia entendido que não bastava ensinar a ler e a escrever para fazer, imediatamente, os homens cidadãos, pois as verdadeiras luzes nasciam principalmente da experiência e, se os norte-americanos não tivessem sido habituados, pouco a pouco, a se governar, os conhecimentos literários que possuíam não lhes seriam, naquele momento, de grande auxílio para o êxito. Também atribuía a manutenção das instituições democráticas nos Estados Unidos da América às circunstâncias, às leis e aos costumes. Defendia que a democracia lá se estabelecera devido ao estado social democrático. As leis e os costumes dos anglo-americanos haviam sido a razão da sua grandeza.

Nesse sentido, percebe-se que Tocqueville (2001) [1835] contribuiu na formação das idéias e propostas defendidas por Tavares Bastos (1975) [1870], no que se refere ao reordenamento político administrativo, mas, sobretudo, na valorização do aparato jurídico, que deveria amparar as instituições do país, e, finalmente, na defesa do bem-estar social, da educação cívica e da liberdade. Elementos que seriam conseguidos não somente por meio da reforma político-administrativa, mas que deveriam somar-se à disseminação da instrução no Brasil, com vistas a propiciar a construção de uma sociedade que usufruísse, como a norte-americana, dos benefícios do direito à cidadania e que estivesse pronta para cumprir os seus deveres como cidadã. (Cf. Tavares Bastos, 1938 [1862], 1975[1870]).

Desse conjunto de elementos, dependeria o bom ou mau funcionamento da escola brasileira, instituição que podia desempenhar um papel relevante na difusão dos costumes e

hábitos necessários para a formação do “caráter nacional” do povo nesse país. Desse modo, a sociedade brasileira estaria preparada para agir por si e sobre si mesma e seria constituída por uma população que pudesse participar da composição das leis por meio da escolha de seus legisladores, do poder executivo, de forma que fosse possível afirmar que era possível governar a si próprio. Assim, realizar-se-ia a sociedade democrática, como defendia Tocqueville (2001) [1835].

Desse modo, a idéia de preparar uma sociedade, de acordo com o programa político defendido por Tavares Bastos e adequado às exigências dos partidos aos quais ele esteve ligado durante a sua trajetória, na qual homens livres e instruídos pudessem desempenhar com competência e conhecimento os papéis que as exigências do mercado lhes cobrassem, era primordial. Os panfletos lançados, entre os anos de 1861 a 1873, foram muito importantes no sentido de expressarem as idéias de renovação e mudança defendidas pelo parlamentar alagoano, ao perceber que o futuro da nação brasileira não deveria ser delineado a partir dos valores absorvidos no processo de colonização portuguesa. Assim, Tavares Bastos (1938) [1862] alertava um outro motivo de embaraço, a manutenção do modelo francês, ao qual ele não se mostrava favorável, embora ainda presente em alguns aspectos, era preciso olhar que o progresso estava se realizando noutra direção.

Portanto, com base na leitura de escritos de Tavares Bastos (1975) [1870] é possível perceber que a obra de Tocqueville contribuiu para que o parlamentar alagoano pensasse o Estado, a economia, a sociedade e a cultura dos brasileiros. A partir dela, parecia entender, com maior clareza, o quanto era necessário a organização de um Estado de direito democrático, que abolisse as amarras que prendiam as relações comerciais entre o Brasil e os outros povos, assim como era fundamental a preparação de um lastro cultural que oferecesse à gente brasileira ferramentas mentais para construir uma nação mais moderna e plasmada nos valores de democracia e racionalidade que amparavam a sociedade norte-americana.

Ou seja, o modelo cultural norte-americano passava a ser uma referência para o Brasil, a partir dos exemplos que apresentou por meio das escolas que instituiu. As escolas protestantes americanas, criadas inicialmente em São Paulo, foram as principais responsáveis por trazer, para o país, o modelo norte-americano.

Nos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que nascia uma nova forma de produção, o novo trabalhador e uma indústria mais moderna e mais atenta às necessidades do capital, formava-se um caldo de cultura profundamente singular, já que se mantinham, em seu seio, assimilações de outros padrões culturais que ali chegaram como parte de iniciativas governamentais ou não e produziram um novo padrão de organização, tanto da vida material quanto simbólica, objetiva e subjetiva: o americanismo

Era imprescindível ter conhecimento do que acontecia nos Estados Unidos da América. Nesse país, estava se realizando uma transformação de tal monta que carecia ser examinada e aproveitada. Na concepção de Tavares Bastos (1975) [1870], a solução passava pela compreensão do modelo que podia ser traduzido no Brasil como o ideal de mudança de uma sociedade que caminhava a largos passos em direção ao crescimento, progresso e civilização. Era esse tipo de reflexão e de ação transformadora que modificaria a estrutura da sociedade brasileira, favoreceria desenhar uma face mais moderna e mais afinada com o ideal do país que deveria entrar na ordem das nações civilizadas. Por isso, para Tavares Bastos a educação pública era indispensável nesta transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pode ofender a monarquia no Brasil é a prolongação da miséria material e da depravação moral do país. Promovamos a sua felicidade por esses dois lados diferentes, mas harmônicos, e não tenhamos receio do espírito civilizador, democrático, evangélico, humanitário e fraternal dos Norte-americanos (...) Eu compreendo bem e faço justiça aqueles, cuja imaginação permanece fiel às tradições de sua mocidade e procura ainda perscrutar o mundo através das sombras que cercam o sol no ocidente. Mas pode-se exigir dos moços hoje que se não apaixonem pela estrela radiante da democracia que se levanta, quando o astro da idade média desaparece no ocaso? (Tavares Bastos, 1938 [1862], p. 416-417).

Da análise efetuada nos panfletos produzidos por Tavares Bastos entre os anos de 1861 a 1873, pode-se afirmar que o autor estava convencido de que, por meio da instrução pública, ocorreria uma regeneração moral da população, para que o país passasse a pertencer à comunidade das nações civilizadas.

Por meio dos panfletos, o autor defendeu um “programa de instrução pública” marcado pela presença de uma escola pública com professores adequadamente preparados e habilitados para o exercício da função, que deveria ser complementada por condições materiais adequadas – prédios, livros, e uma prática pedagógica alicerçada nos princípios da cientificidade que dotariam os alunos com conhecimentos práticos por meio da difusão dos “conhecimentos úteis”.

Destaca-se que Tavares Bastos advogava a favor de um conjunto de conhecimentos que prepararia o futuro profissional para o mercado de trabalho da época. Observa-se ainda que o modelo de instrução, almejado por Tavares Bastos, era pautado na defesa da escola gratuita e universal, no ensino obrigatório, escola mista, programa de ensino voltado, principalmente, para as disciplinas baseadas em princípios práticos e que possibilitassem ao aluno um tipo de conhecimento mais adequado às necessidades oriundas das transformações da indústria, comércio e agricultura.

O exame de alguns dos elementos que compõem o “programa de instrução pública” de Tavares Bastos permite afirmar que o caráter distintivo desse programa, em relação à defesa de outros parlamentares da época, deve-se ao fato de que o autor de forma diferenciada, apesar de reconhecer a presença inquestionável do caldo de cultura européia, identificava, em soluções adotadas em estados norte-americanos, a possibilidade de superação do atraso econômico, social e político em que se encontrava o Brasil.

Destaca-se, nesse sentido, por exemplo, a opção apontada por Tavares Bastos como uma forma de superar o embrutecimento, a indolência, ignorância, fanatismo religioso e o servilismo presente no comportamento de parte da sociedade brasileira, oriunda no entendimento dele das marcas da colonização portuguesa. Para superação dessa mazela cultural o autor defendia uma solução identificada na formação da população norte-americana que foi a incorporação de imigrantes. Trata-se de uma proposta de reforma que seria contemplada por medidas como: a política de terras, liberdade religiosa, casamento civil e a promoção da comunicação entre o Brasil e os Estados Unidos da América.

Do exame efetuado nos panfletos produzidos por Tavares Bastos e da obra *A Democracia na América*, percebe-se que, mesmo sem nunca ter ido aos Estados Unidos, o autor/parlamentar faz uso da leitura dessa obra, defendendo, com segurança e clareza a importância do papel exercido pelos imigrantes nos Estados Unidos da América, ressaltada por Tocqueville. Tavares Bastos não perdia de vista que o investimento em prol da vinda de imigrantes para o Brasil poderia trazer benefícios no âmbito material, mas também sob o ponto de vista cultural. Se Tocqueville analisou de forma positiva a presença do imigrante como um elemento fundamental e propiciador do amálgama cultural da sociedade norte-americana, Tavares Bastos compreendia que o imigrante poderia desempenhar um papel semelhante e contribuir para a regeneração moral do povo brasileiro.

É possível afirmar ainda que outros elementos identificados e analisados por Tocqueville em *A Democracia na América* foram incorporados às reformas advogadas por Tavares Bastos para o caso brasileiro. Um exemplo, que pode ser tomado como um referente significativo é a compreensão que o interprete da cultura e sociedade norte-americana destaca em relação à comuna, pois, ao defender a autonomia da província, o autor alagoano parece ter tomado como modelo a comuna, que era, segundo Tocqueville, o

centro da unidade norte-americana e, entre todas as liberdades, era a da comuna a fundamental e esse era um dos motivos pelo qual Tavares Bastos envidava esforços para que as províncias passassem a ser vistas como uma espécie de comuna.

A virtude cívica seria exercitada por meio da participação nas instituições políticas locais. Nelas, o cidadão aprenderia a vantagem de ser livre e pelo próprio interesse seria fomentada a vitalidade da democracia local, como havia afirmado Tocqueville. Neste sentido, a experiência e a prática da ação política propiciaria a maturação de um corpo eleitoral fundamental para o fortalecimento da democracia. Assim, a comuna seria uma espécie de escola no exercício da virtude cívica.

A aquisição da virtude cívica, por meio da experiência e do hábito da participação política, também foi vista por Tavares Bastos como um aspecto positivo que a província poderia proporcionar ao brasileiro. A formação do futuro cidadão não iria depender, somente, da instrução pública, mas também do exercício da ação política no âmbito da província. Assim, esta teria papel significativo na formação de costumes e hábitos democráticos.

Admitida a autonomia das províncias, não obstante a participação do governo central no que se refere à educação pública, a reforma da instrução, defendida por Tavares Bastos, além de espalhar escolas, prescrevia que o ensino deveria ser público, obrigatório para todo o povo e pautado nos “conhecimentos úteis”, ministrado por professores era indispensável que os estabelecimentos de ensino fossem dotados não só de pessoas gabaritadas para o exercício da tarefa, mas também de meios materiais que propiciariam a realização do empreendimento.

Evidenciou-se também que o autor/parlamentar, ao preservar esses elementos, via, no modelo de reforma implementado por Horace Mann, alguns elementos que poderiam ser adaptados à realidade brasileira e serviriam de solução para pautar o conjunto de transformações que pensava poder implementar no Brasil, pois, embora houvesse defendido a liberdade de criação da escola pela iniciativa particular, parecia plenamente convencido de que ela seria insuficiente para atender as necessidades de uma população que precisava cada vez mais de escolas, defendendo, por isso, que a participação do governo nessa área seria fundamental.

Cabe ressaltar que, mesmo advogando a favor da participação do governo para garantir a execução de um “programa de instrução pública”, o autor/parlamentar estava ciente das condições econômicas e financeiras do país e, conhecedor das limitações nessa área, propunha a criação de um imposto especial – a taxa escolar, cuja finalidade seria ampliar os recursos que deveriam ser revertidos para o funcionamento da escola pública.

Destaque-se ainda que, mesmo o autor se inspirando ou tomado a reforma de Mann como referente significativo, ele procurou incorporar os elementos que achava passível de serem adequados à realidade brasileira. Esse fato acabou garantindo aspectos de singularidade ao “programa de instrução pública” idealizado por Tavares Bastos, pois, ao mesmo tempo em que propunha a criação do imposto especial, o autor/parlamentar defendia que a escola pública brasileira devesse ser laica e que as confessionais devessem ser mantidas por aqueles que as freqüentassem. Apesar de se dizer católico, não perdia a oportunidade de defender a liberdade religiosa e o casamento civil entre os não católicos.

Diferente de Mann, Tavares Bastos não defendia os princípios da frenologia, que marcaram os estudos do reformador de Massachusetts, mas acreditava que a raça negra precisava ser reabilitada e que tanto a presença do sangue do imigrante, sobretudo norte-americano, poderia realizar, em parte, essa tarefa, quanto o acesso à escola poderia fazer surgir um homem moderno e afinado com as necessidades mais urgentes do Brasil, no século XIX, que era fomentar o progresso e a civilização.

Um fato que cabe mais uma vez ser ressaltado é, em que pese Tavares Bastos ter defendido a república norte-americana, não deixava claramente registrada a opção nesse sentido, preferindo manter a forma de governo que vigorava no Brasil, com uma recomendação expressa: era preciso conceder mais autonomia às províncias. Estas, autônomas, fariam funcionar uma estrutura em que a instrução pública seria a fomentadora do ideal de liberdade e contribuiria para que o país alcançasse o progresso.

Constata-se que Tavares Bastos compreendia que, por meio do “programa de instrução pública”, poderia promover mudanças passíveis de afastar os “males” herdados, sobretudo, da colonização portuguesa, reparando-os se aplicado, adequadamente, um tipo de “remédio” que afastasse o país do atraso e ignorância, fazendo-o ingressar na “órbita dos

países civilizados” e conferindo à gente brasileira maior capacidade para viver numa sociedade mais harmônica e obediente aos princípios equalizadores da democracia.

Por fim, cabe ressaltar que Tavares Bastos ao se afastar do entendimento da maioria dos seus pares parlamentares, que viam nos países europeus a solução para os males que, à época, afetavam a sociedade brasileira, acabou por pensar em um “programa de instrução pública” peculiar, ao tomar como referente aspectos de modelos norte-americanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNUAL REPORTS. Disponíveis em www.mass.gov/statehouse/statues/mann_report.htm e www.tnell.com/ted/tc/12th_report.html. Coletado em 3 de julho de 2006.

ABREU, Eide Sandra Azevedo. 2004. *O evangelho do comércio universal – o desempenho de Tavares Bastos na Liga Progressista e no Partido Liberal (1861-1872)*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

ADORNO, Sergio. 1988. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

AGASSIZ, Luís, AGASSIZ, Elisabeth Cary. 2000. *Viagem ao Brasil - 1865-1866*. Brasília: Senado Federal. (Coleção O Brasil visto por estrangeiro).

ANUARIO do Museu Imperial. 1956. Petrópolis: Ministério da Educação e Cultura. Vol. XVII.

BARBANTI, Maria Lúcia Spedo. 1977. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BARBU, Zevedei. 1982 [1856]. Apresentação. In: TOCQUEVILLE, Aléxis. *O Antigo Regime e a Revolução*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. 1959. *A Ilustração brasileira e a idéia de Universidade*. Bol. Nº 241. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia de São Paulo.

BEREDAY. George Z. F., VOLDICELLI, Luigi. 1963. *Educação pública nos Estados Unidos*. São Paulo: IBRASA.

BODOLATO, Robert. 2005. The Educational Theory of Horace Mann. Disponível em <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Mann.html>²³. Coletado, em 27 de junho de 2006.

BUCK, Thomas M. 2002. A Leadership challenge: Horace Mann and Religion in Public Schools. *Lutheran Education*, vol. 138, nº 2.

CARDOSO, Vicente Licínio. 1933. *À Margem da História do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

CARNEIRO LEÃO. A. 1940. *A educação nos Estados Unidos – da chegada do Mayflower aos dias presentes*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio/Rodrigues & Cia.

CARVALHO, José Murilo de. 2003. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CHERVEL, André, COMPÈRE, Marie-Madeleine. 1999. As humanidades no ensino. *Educação e pesquisa*, São Paulo, nº 2, pp. 149-170.

CORRÊA, Mariza. 2001. *As ilusões da liberdade – a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. 2ª ed.rev.- Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

CORREIO MERCANTIL, 3/4/1862

CREMIN, Lawrence A. 1963a. *Prefácio*. In: MANN, Horace. 1963. *A educação dos homens livres*. São Paulo: IBRASA.

_____. 1963b. O futuro da escola comum americana. In: BEREDAY. George Z. F. e VOLPICELLI, Luigi. 1963. *Educação pública nos Estados Unidos*. São Paulo: IBRASA.

DUSSEL, Inês. 2003. Jacotot o el desafio de uma escuela de iguales. *Educación e Sociedad*. Campinas, vol. 24, n. 82.

FAORO, Raymundo. 1977. *Os donos do poder – formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Ed. Globo, v. 1.

FERREIRA, Gabriela Nunes. 1999. *Centralização e descentralização no Império: o debate entre Tavares Bastos e visconde de Uruguai*. São Paulo: Departamento de Ciência Política da USP / Editora 34.

FOLEISS, Clair. 1991. *Educação e modernidade: o pensamento educacional de Tavares Bastos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRANT, Barry. 2005. Education without compulsion toward new visions of gifted Education. *Journal for the Education of the gifted*. Volume 39, nº2.

GROSS, Neal. 1963. In: BEREDAY. George Z. F. e VOLPICELLI, Luigi. *Educação pública nos Estados Unidos*. São Paulo: IBRASA.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. 1972. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Ed. da Universidade de São Paulo.

HEELY, Allan V. 1963. A escola particular na educação americana. In: BEREDAY. George Z. F. e VOLPICELLI, Luigi. *Educação pública nos Estados Unidos*. São Paulo: IBRASA.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. 1986. *Francisco Rangel Pestana – jornalista, político, educador*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

_____. 2003. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

IGLÉSIAS, Francisco. 1976. Vida política, 1848-1866 In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1976. (T. II, O Brasil monárquico, v. 3: Reações e transações).

LE MOS, Maria Alzira Brum. 2005. “Raça e etnia” na ciência e no pensamento europeus. Disponível em www.triplov.com/alzira/racism/racism3.html. Coletado em 12 de julho de 2006.

MANN, Horace. 1963. *A educação dos homens livres*. São Paulo: IBRASA.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. 1987. *O Tempo Saquarema*. São Paulo/Brasília: Hucitec/INL.

MILL, John Stuart. 1963. *Da Liberdade*. São Paulo: IBRASA.

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

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. 2003 [1873]. *O Ensino público*. Brasília: Senado Federal (Edições do Senado Federal; v. 4).

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. 2002. *Zacarias de Góis e Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34. (Coleção Formadores do Brasil).

OTÁVIO FILHO, Rodrigo. 1944. *Figuras do império e da república*. Rio de Janeiro: Livraria e editora Zélio Valverde.

PEREIRA, Lupércio Antonio. 2000. *Para além do Pão de Açúcar – uma interpretação histórica do livre-cambismo em Tavares Bastos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PONTES, Carlos. 1939. *Tavares Bastos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

RÊGO, Walquíria G. Domingues Leão. 1989. *Um liberalismo tardio (Tavares Bastos, Reforma e Federação)*. Tese de doutorado. Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____. Walquíria G. Domingues Leão. 2003. Federalismo e fundação da nação In: BASTOS, Elide Rugai, RIDENTI, Marcelo e ROLLAND, Denis (Org.). *Intelectuais: Sociedade e Política*. São Paulo: Editora Cortez.

RODRIGUES, João Lourenço. 1930. *Um retrospecto: alguns subsídios para a História pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto Ana Rosa.

RODRÍGUEZ, R. V. 1998. *A democracia liberal segundo Alexis Tocqueville*. São Paulo: Mandarin.

SANTOS, Suenilde Costa. 2005. *Academia de Direito de São Paulo (1827-1854) e constituição de uma elite nacional: o lugar da Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SIRINELLI, Jean François. 1996. Os intelectuais In: Rémond (Org.). *Por uma história política*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, Roberto Acízelo de. 1999. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EDUERJ/EDUFF.

SPRING, Joel. 1996. Democracy and public schooling. *International Journal Social Education*. Volume 11.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. 2001 [1835]. *A Democracia na América*. São Paulo: Martins

TWELFTH ANNUAL REPORT. 1848. Disponível em www.wadsworth.com/history_d/templates/student-resources/0030724791_ayers. Coletado em 30 de julho de 2006

VIEIRA, David Gueiros. 1980. *O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. 1990. *A primeira escola normal do Brasil – uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense.

WARDE, Mírian Jorge. 2000. Americanismo e Educação – um ensaio no espelho In: *São Paulo em perspectiva*. São Paulo. V.14, Nº 02.

_____. 2001. *Americanismo e educação: a fabricação do “homem novo”*. São Paulo: (digitado).

_____. 2003. *Viagem de William James ao Brasil na expedição de Louis Agassiz: refutando a imagem do Brasil e dos brasileiros (1865-1866)*. XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa – PB.

WEILER, Kathleen. 2003. Hope and History: What do future teachers need to know?. *Radical Teach*, nº 65.

Obras de Tavares Bastos

TAVARES BASTOS, A. C. 1938 [1862]. *Cartas do Solitário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

_____. 1975 [1870]. *A Província*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

_____. 1976a [1861]. *Os males do presente e as esperanças do futuro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

_____. 1976b [1867]. *Memórias sobre a imigração*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

_____. 1976c [1872]. *A situação e o Partido Liberal*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

_____. 1976d [1873]. *Reforma Eleitoral e Parlamentar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira).

_____. 1977a [1862]. *Discursos Parlamentares*. Brasília: Senado Federal.

_____. 1977b. *Correspondência e Catálogo de Documentos da Biblioteca Nacional*. Brasília: Senado Federal.

_____. 2000 [1866]. *O vale do Amazonas*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)