



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM JOAQUIM NABUCO: UM DIÁLOGO A PARTIR DA CRÍTICA AO DECRETO LEÔNCIO DE CARVALHO DE 1879

EDUCATION AND FORMATION IN JOAQUIM NABUCO: A DIALOGUE FROM CRITICAL DECREE 1879 OF LEONCIO DE CARVALHO

Jean Carlo de Carvalho Costa*
Dalva Regina Araújo de Almeida**

Resumo: O objetivo desse trabalho é analisar o discurso parlamentar de Joaquim Nabuco dirigido ao que viria a ser o conhecido *Decreto Leônicio de Carvalho*. Para tanto, nos guiamos por três eixos de discussão, a saber, a obrigatoriedade, a laicidade e a gratuidade do ensino. Tomando como fontes o Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879 e o discurso de Joaquim Nabuco intitulado *Interpelação sobre instrução pública* de 15 de maio de 1879, argumentamos à luz do conceito de *rede de sociabilidades*, discutir a crítica de Nabuco ao Decreto e a sua colocação diante de uma educação obrigatória, laica e gratuita, entendendo-a como um modelo de análise de um dos principais debates em torno da educação no Brasil Oitocentista.

Palavras chave Intelectuais. História da Educação. Instrução.

Abstract: The objective of this study is to analyze the parliamentary speech of Joaquim Nabuco led to what would become known Decree Leoncio de Carvalho. To this end, guided by the three areas of discussion, namely the requirement, secularism and free education. Taking as sources Decree No. 7247 of April 19, 1879 and the speech of Joaquim Nabuco called *Interpellation on public education of 15 May 1879*, we argue, in the light of the concept of sociability network, discuss critical of Nabuco to Decree and their placement in front of a compulsory education, secular and free, understanding it as an analytical model of one of the main debates around education in nineteenth-century Brazil.

Keywords: Intellectuals. History of Education. Instruction.

O desenvolvimento e a diversidade de estudos, em particular, na área de História da Educação latino-americana e também Ibero-americana, cujo centro de investigação é a preocupação por compreender as trajetórias, os itinerários, o pensamento e as redes de sociabilidade sobre as quais circulam e circularam os intelectuais, tanto os que se destacaram de forma ampliada como também aqueles que, por razões várias, atuaram em contextos locais, tem se consolidado na historiografia contemporânea. Isso pode ser

* Doutor em Sociologia. Professor Associado II. Departamento de Fundamentação da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jeanccosta@yahoo.com.br

** Mestre em Educação pela UFPB. E-mail: dalvarg@gmail.com



observado de forma expressiva tanto nos Congressos da área, especialmente, o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação e o Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), nas Revistas e livros organizados por especialistas, bem como no conjunto de Dissertações e Teses que tem sido produzido no âmbito dos principais Programas de Pós-Graduação em Educação. Essa produção, aos poucos, tem se deslocado desde um modo de tratar esses sujeitos e o passado, no qual se privilegiavam ideias e o caráter protagonista de suas obras, a partir de uma compreensão conduzida pelas noções de predestinação e causalidade (SIRINELLI, 2003) para uma forma mais complexa, guiada por um interesse sobre as *condições de produção*, a *circulação* e as formas de *apropriação* dessas ideias pelas gerações posteriores.

De fato, esse interesse renovado por entender o pensamento dos intelectuais brasileiros e a sua circulação, em particular, aqueles que se encontram na transição do final do século XIX e início do XX e que nos legaram alguns dos elementos que instituíram o que nós denominamos de Brasil moderno (SCHWARCZ; BOTELHO, 2009), hoje, é parte imprescindível na História da Educação ora produzida. As investigações sobre as relações entre os intelectuais e a educação no período imperial brasileiro têm chamado a atenção de pesquisadores da história da educação, ainda que essa área de trabalho não seja recente nem muito menos privilégio desse olhar mais específico (VIEIRA, 2008). Mas, a partir da introdução de novos olhares sobre as fontes que envolvem o fenômeno educacional, bem como com perspectivas metodológicas distintas de uma visão mais tradicional de abordar biografias, inúmeras investigações tem sido conduzidas no âmbito nacional (VIEIRA et al. 2015).

Inseridos nesse conjunto de mudanças, nossa atenção tem se voltado para o olhar de Nabuco sobre a questão educacional, por se tratar de assunto ainda pouco estudado na trajetória desse personagem, isso com o objetivo de ampliar o olhar sobre a produção intelectual de indivíduos cuja obra, em função do próprio contexto no qual ele se encontra inserido, o conduz à escrita sobre assuntos os mais variados. No entanto, para nós, essa variação de interesses, do ponto de vista do presente, por vezes, aparentemente fragmentada, na verdade, está assentada em um elemento moderno que é a ideia de educação.

Joaquim Nabuco se apresenta como uma figura única na história nacional por estar ligado a uma série de eventos importantes no Brasil. Entre as suas atividades, estão a luta



abolicionista e a produção de um programa de reformas desenvolvido por ele e exposto em seus discursos parlamentares, conferências e obras, em particular, de seu *período abolicionista*. O projeto nabucoano, como o chamaremos, constitui o diagnóstico e as proposições elaboradas pelo autor para o que ele identificou como sendo os males nacionais, sendo o principal, dentre estes, a escravidão.

Estudioso dos intelectuais, Jean François Sirinelli (2003), chama a atenção para a ideia de *rede de sociabilidades* de como a atuação desses sujeitos nelas nos auxiliam a entender as suas ações, nos impedindo de tomá-los “como parceiros de si mesmos, instigando-nos a remetê-los às condições sociais que os constroem e a perceber que esses constrangimentos se impõem aos indivíduos por meio de grupos específicos” (FARIA FILHO, 2009, p. 10).

Nesse sentido, é essa a perspectiva que orienta esse texto, tendo em vista buscarmos compreender a relação entre os intelectuais e a educação, mais especificamente, o pensamento de Joaquim Nabuco e a crítica elaborada por ele ao Decreto Leôncio de Carvalho (Nº 7.247 de 19 de abril de 1879), o qual consistia na Reforma do ensino Primário e Secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império. A escolha do Decreto Leôncio de Carvalho para o diálogo deveu-se ao fato de que, quando estava sendo votado na Câmara em 1879, Joaquim Nabuco esteve presente, dedicando um dos seus discursos mais fervorosos à crítica ao ensino livre proposta no Decreto.

Nabuco é um dos intelectuais da intitulada Geração 1870. Essa, a partir da radicalização das tensões internas à história política e social brasileira em fins dos anos de 1860, intensifica as discussões em torno de vários entraves que atravessam o Oitocentos. Isso em diálogo crítico com a produção elaborada para além das fronteiras brasileiras e que são as responsáveis pela reflexão sobre, por exemplo, o liberalismo, a escravidão e a instrução. Esse *diálogo* nem sempre foi considerado, associando esses indivíduos à ideia de *imitação* de teorias estrangeiras nos termos derivados dos debates suscitados por SCHWARZ (2000). Alonso (2002) argumenta que essa Geração não estava alheia à realidade nacional e que as teorias estrangeiras não eram utilizadas aleatoriamente, mas com o critério político de seleção. Ou seja, grupos politicamente marginalizados recorreram ao repertório estrangeiro e à própria tradição nacional para expressar seu descontentamento na composição de uma crítica ao *status quo* imperial.



Recentemente, retomamos a importância de contextualizar Joaquim Nabuco com o objetivo de pensar uma espécie de proto-cartografia do lugar do intelectual no pensamento brasileiro em seu contexto parlamentar, evidenciar relações, perspectivas de análise e interpretações fundamentalmente próximas existentes entre alguns intelectuais e as suas teses sobre o Brasil (COSTA et al. 2011). Essa concepção se aproxima do argumento de Alonso, a qual reconhece a importância de se estudar Nabuco sem perder de vista as tensões que protagonizaram o contexto imperial. Sobre isso, a ideia de rede de sociabilidades de Sirineli (2003) nos é útil. Sua compreensão da ideia de intelectual corresponde a duas concepções que se complementam: a primeira diz respeito a uma acepção “mais ampla e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais, a qual abrange “tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito” (SIRINELLI, 2003, p. 242). A outra acepção baseia-se na “noção de engajamento na vida da cidade como ator – mas segundo modalidades específicas, como, por exemplo, a assinatura de manifestos –, testemunha ou consciência” (SIRINELLI, 2003, p. 243). No caso de Nabuco, sua atuação pública como político, jornalista e embaixador o coloca como um dos protagonistas no cenário oitocentista, mas não isolado, tendo em vista que a adoção de determinadas posições ocorrem mediante situações de envolvimento com seus pares, com os quais está em constante diálogo.

Acerca desse fenômeno, Sirinelli (2003) nos apresenta a sua noção de *rede de sociabilidades*. O autor chama a atenção para uma dupla acepção característica da palavra sociabilidade: a primeira é ideia de redes, lembrando que as estruturas de sociabilidades variam com as épocas e os subgrupos intelectuais estudados, mas é possível perceber estruturas comuns de solidariedades de origem que, por exemplo, podem ser de idade ou de estudo, as quais, muitas vezes, constituem, “as ‘bases’ de intelectuais adultos” (SIRINELLI, 2003, p. 250). A outra acepção ele a apresenta a partir da ideia de *microclimas*, esses pensados em torno da atividade e do comportamento dos intelectuais envolvidos, os quais frequentemente apresentam traços específicos. Assim, nas palavras de Faria Filho, para Sirinelli:

todo grupo de intelectuais se organiza a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum de afinidades que alimentam o desejo e o gosto de conviver. Esse encontro com um tipo de estrutura organizacional (uma espécie de rede) de sociabilidade, que varia conforme as épocas e os subgrupos de intelectuais (FARIA FILHO, (2010, p. 9).



É essa concepção que nos conduz a pensar Joaquim Nabuco e o meio social e intelectual em que ele atua, identificando temas de efervescente discussão como o fim da monarquia, a Abolição surgindo cada vez mais como um movimento forte e a educação como meio de difusão e modelação social para um país que almejava a civilização moderna.

Stella Bresciani argumenta que, ao investigar as concepções que fundamentaram intelectuais no Brasil oitocentista, percebeu a persistência na busca pela identidade nacional e, ao mesmo tempo, a percepção do *fracasso* que configurava a nacionalidade, uma vez que, após a independência, parecia haver uma necessidade constante de afirmação de uma singularidade que nos diferenciasses da ex-metrópole, o que teria inclusive, estimulado a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, motivando vários intelectuais a se preocupar com o assunto (BRESCIANI, 2004). Com efeito, a intelectualidade nacional assumiu o papel construtor, na elaboração de uma identidade para a nação à luz da ciência, sobretudo, a europeia, associada à modernidade. Essa identidade moderna a ser construída requeria projetos de reformas estruturais, em especial, que pudessem resolver a incoerência provocada pelo liberalismo e a escravidão, enquanto instituições que conviviam em *complementariedade* no Brasil¹.

Aqui, destacamos a educação, concebendo-a para além da dinâmica escolar, mas também enquanto ferramenta de organização e modelação da sociedade imperial brasileira, enquanto um projeto de civilização, de modo que concordamos com Gondra; Schueler (2008) quando afirmam que “a educação não esgota seu significado na escola. A educação, como prática social e histórica, é plural e adquire formas e sentidos diversos”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.11). Ou seja, o que se pretende aqui é pensar a inserção de Nabuco enquanto sujeito que nos ajuda a refletir sobre a cultura, a educação e os processos de formação, em consequência, da própria escola, intencionando, na esteira de outros estudos, alargar a possibilidade de pensar a formação além dos estreitos limites da escola, sem, no entanto, desconsiderar a importância desta, em especial, nos últimos séculos (BERTUCCI et al. 2010). Dessa forma, destacamos o caráter dos projetos

¹O liberalismo clássico dos direitos individuais, no Brasil, só teve melhores condições de se desenvolver a partir da década de 1860 (LAGE, 2012). A ideia que sustentava um regime liberal que priorizava os direitos individuais dava respaldo ao direito de propriedade do senhor sobre o escravo, concebido como um ser de mentalidade inferior. As incoerências provocadas pelos dois regimes em convívio complementar, no Brasil, destacam-se entre os estudos sobre o personagem Nabuco e seu tempo, pensados ambos por seu “conteúdo liberal e modernizador” (SALLES, 2002, p. 22).



nacionais empreendidos pelos intelectuais brasileiros para o país e como a educação tornou-se uma espécie de canal de difusão de tais projetos. A educação se configurava como um dos elementos que tomaram a dianteira no processo de construção nacional, apresentando-se como uma estratégia imprescindível de organização social e de difusão dos ideais modernos.

Sobre o nosso personagem

Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) nasceu em Recife, Pernambuco. Filho e neto de deputado, Joaquim Nabuco teve como legado a atuação política tendo sido adido de legação na juventude, deputado durante sua campanha abolicionista e embaixador nos Estados Unidos após certo *recolhimento* da vida pública. Em 1866 inicia o curso na Faculdade de Direito de São Paulo e em 1869 transfere-se para a Faculdade de Direito do Recife, onde escreveu *A escravidão*².

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

Em 1887 Nabuco viajou para a Europa voltando no mesmo ano e se elegendendo no Recife, consagrando-se como chefe dos abolicionistas. Em 1888 propôs a apreciação do projeto de abolição em regime de urgência. Em 13 de maio, é promulgada a Lei Áurea.

²Obra escrita em 1870 que ficou incompleta, sendo publicada como parte da série *Abolição* em comemoração aos 100 anos da abolição da escravatura pela Fundação Joaquim Nabuco, no Recife apenas em 1988. Em *A escravidão* (1988), Joaquim Nabuco considera a escravidão como um crime contra a humanidade. No sumário, Nabuco divide a obra em três partes (O Crime, A História do Crime e A Reparação do Crime), ficando a última por escrever.



Em 1889, ocorre a proclamação da República, Ele continuou monarquista aderindo ao regime republicano apenas em 1899 e em 1905 aceitou o cargo de embaixador do Brasil em Washington, ligando-se fortemente ao governo norte-americano e defendendo uma política pan-americana baseada na doutrina Monroe, no ano seguinte organizou a III Conferência Pan-americana, realizada no Rio de Janeiro.

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

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

O papel de Joaquim Nabuco na historiografia brasileira é inegável, bem como o de reformador social reconhecido por historiadores e cientistas sociais que se debruçam sobre o período oitocentista (SALLES, 2002; COSTA, 2003; ALONSO, 2007). Nessa esteira, aproximando a história intelectual e os projetos de modernização no Brasil pretendemos identificar, no discurso parlamentar de Joaquim Nabuco acerca do Decreto Leôncio de Carvalho, quais as questões educacionais implicadas. Para isso, nosso eixo argumentativo centra-se no caráter educacional do período fundamentado no tripé: obrigatoriedade, laicidade e gratuidade do ensino. Mas, ao mesmo tempo, ultrapassa essa orientação ao nos depararmos com um projeto educativo que vai além dos muros da escola, como veremos mais à frente ao reconfigurarmos o projeto nabucoano. Acreditamos que, ao apresentarmos a crítica do intelectual ao projeto de educação



nacional apresentado por Leôncio de Carvalho, poderemos recompor sua própria perspectiva sobre a questão educacional no Brasil.

Nossas fontes para a construção desse texto são o Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879 e o discurso de Joaquim Nabuco intitulado *Interpelação sobre instrução pública* de 15 de maio de 1879. Tais fontes não nos enrijecem, possibilitando-nos dialogar com outros documentos, como os outros discursos parlamentares proferidos por Nabuco, bem como a Campanha Abolicionista apresentada por ele em 1884 e publicada em 1885.

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

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

A partir daí, propomo-nos a analisar o discurso político de Joaquim Nabuco, a partir do lugar social em que nosso sujeito se encontra, considerando os diálogos com seus pares, ou seja, a rede de sociabilidades que permeia nosso autor – neste caso, a partir da sua crítica ao Decreto Leôncio de Carvalho. O texto se encontra dividido do seguinte modo: apresentaremos elementos da educação no Brasil Império e o Decreto Leôncio de Carvalho; em seguida, trazemos a crítica de Joaquim Nabuco ao documento, tentando, a



partir dessa exposição, estabelecer um diálogo com o exposto do Decreto. Por fim, pensamos ser possível (re) construir a perspectiva nabucoana sobre a questão educacional.

O Decreto Leôncio de Carvalho e a educação no Brasil Império

As transformações industriais na Europa da segunda metade do século XIX acarretaram mudanças nas forças produtivas do capital que, por sua vez, levaram os países do novo mundo a se adequarem às exigências do capitalismo (MACHADO, 2006). Foi assim que, o Brasil viu-se diante da necessidade de modernizar-se, o que implicava uma mudança significativa na força de trabalho nacional de cunho escravocrata.

Modificar o trabalho exigia também a modernização da sociedade civil, como o fim da monarquia, a separação entre Igreja e Estado, a adoção do casamento civil, a secularização dos cemitérios, a reforma eleitoral, o incentivo à imigração e a industrialização (MACHADO, 2006, p. 91).

Tais mudanças estavam conjugadas com os debates em torno da expansão da escolarização das classes populares, objetivando a qualificação do trabalhador (MACHADO, 2006), além do “desenvolvimento das ciências e as mudanças no comportamento humano rumo a um comportamento civilizado, caracterizado pela crescente racionalização do pensamento e autocontrole das atitudes” (VEIGA, 2007, p.11). A instrução popular, neste contexto, surge nos debates nacionais de forma variada e com objetivos complementares. Entre eles, os que mais se destacam são: a formação do cidadão eleitor, na tentativa de preparar o homem através da escola para o sufrágio universal, tornando possível a escolha consciente de seus representantes; Outro fator a ser considerado era a preocupação com o escravo liberto que, desde a lei de setembro de 1871 já indicava o processo gradual de abolição³.

Sufrágio universal e mão-de-obra livre foram, portanto, condições importantes para as discussões que tomaram conta dos debates políticos do país e indicavam a necessidade de organizar o sistema escolar, entendido como condição para se equiparar às nações desenvolvidas e transformar os súditos em cidadãos, conferindo significado à ideia de nação (BOTTO). É possível argumentar que foi a camada média formada por

³As crianças nascidas de mães escravas após a Lei do Ventre Livre de 1871 eram chamadas de *ingênuos*, sendo estas, portanto, livres, mas criadas ainda nas senzalas em regime de escravidão até os 21 anos.



uma elite de intelectuais que tiveram acesso às ideias liberais da Europa que reivindicou a organização de um sistema educacional formador de bacharéis e doutores. De acordo com o autor, foram estes intelectuais que assumiram cargos políticos e administrativos, os responsáveis pela produção e circulação de ideias e ideais burgueses. Botto (1999) refere-se a estes sujeitos como *os ilustrados da elite do país*, os quais “apontavam no Parlamento que os males a serem erradicados do território brasileiro originar-se-iam antes nos hábitos e na educação, para, como decorrência, fixarem-se posteriormente nas leis e nas instituições” (p. 258). A ideia de nacionalidade vinha acompanhada por um projeto pedagógico que imprimiria no povo brasileiro os aspectos do almejado caráter nacional. Ela explica que “o século XIX presencia a expansão da escola pública, universal e gratuita nos países desenvolvidos, nos quais a eliminação do analfabetismo significava, de certa forma, qualificação para o trabalho técnico industrial” (BOTTO, 1999, p. 258), no Brasil, porém, não havia, como nos países desenvolvidos, sólidas políticas de organização de redes nacionais de escolarização pública. Contudo, isso não exclui a discussão da emergência dessas redes e sistemas de ensino como, por exemplo, Tavares Bastos, que em seu *A Província* (1870) ressaltava o exemplo do americano Horacio Mann na formulação de um sistema de organização da instrução (COSTA, 2015):

Outro assunto que estava em evidência nesse período e merece ser lembrado era a laicização do Estado e, conseqüentemente, a laicização do ensino, de modo que, uma educação pública implicava uma educação leiga, livre dos preceitos de uma instituição detentora de um poderio capaz de concorrer com o Estado, como era a Igreja Católica, tensão que ultrapassa o Império e chega à República ainda nas discussões com os renovadores.

Foi no palco desses eventos que o Decreto Leôncio de Carvalho foi pensado e submetido à Comissão de Instrução Pública cujo relator era Rui Barbosa, marcando assim o início da organização da escola pública (MACHADO, 2006). Membro do Partido Liberal, Leôncio de Carvalho foi eleito Ministro dos Negócios em 1878 apresentando, através do Decreto, as diretrizes do seu partido, o qual defendia a universalização da instrução para todos os brasileiros.

Entre as principais propostas do Decreto estão o ensino livre, o ensino religioso facultativo, a livre freqüência e a obrigatoriedade do ensino. De acordo com Machado (2006), a liberdade de ensino foi proposta por ele como uma forma de incentivar a



concorrência e o crescimento dos estabelecimentos privados. A autora destaca no decreto a importância de possibilitar ao governo à criação ou auxílio de escolas profissionais ou escolas especiais de ensino de artes de ofícios, destinadas à instrução técnica necessária ao mercado de trabalho.

Valdemarin (2010) por sua vez, defende que o Decreto foi criado com a intenção de estimular a iniciativa privada:

O objetivo do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1942) foi criar mecanismos para a ampliação do número de escolas, dada a precariedade existente e, nesta direção, foi priorizada a atuação da iniciativa privada, derrubando os entraves que a submetiam às normas do Estado (VALDEMARIN, 2010, p. 17).

Rocha (2010) discutiu os argumentos das autoras e apresenta uma terceira explicação. Ao comparar o Decreto Leônicio de Carvalho com o anterior Couto Ferraz de 1854, concebe-o como um novo paradigma da política da educação no Império por introduzir um elemento ainda não pensado nesses termos: o ensino livre, abdicando-se do controle público e inserindo-o na dimensão do esquema da livre-concorrência. O autor argumenta que o Decreto de 1879 surge como uma forma de superação à incapacidade do decreto anterior em defender a obrigatoriedade da educação através do ensino público, uma vez que, sendo a oferta insuficiente, Leônicio de Carvalho inauguraria uma solução a partir do suposto do liberalismo com a iniciativa particular e livre. Em sua discussão, Rocha (2010) aponta uma dupla justificativa aos princípios norteadores do decreto-lei: um fundamento de ordem pragmática, que reconhece “a necessidade de expandir a educação pela multiplicação de sua oferta” e “o de caráter doutrinário, pela seleção dos melhores professores pela população que os demanda” (ROCHA, 2010, p. 132). Esse último argumento refere-se ao caráter da educação como um produto de mercado, fenômeno indicativo de um liberalismo presente nas relações educacionais do final do Império.

Por fim, o autor sugere que a forma como o Decreto Leônicio de Carvalho concebeu a educação nos anos finais do Império, distingue-se da visão civilizatória trazida no início dos anos imperiais com Bernardo Pereira de Vasconcelos, a qual justificava a ampliação da educação como uma exigência de formação de uma sociedade civil em comunicação com a sociedade política. Nos termos do decreto Leônicio de Carvalho a justificativa, de acordo com Rocha (2010), é puramente social, no sentido de “culpar o



público afetado pela educação obrigatória, inverter a ordem do protagonismo social – não mais o Estado, mas a iniciativa privada – e justificar a ampliação educacional pela carência social da população-alvo” (ROCHA, 2010, p. 144-145).

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

Na própria seção, estabeleceremos um diálogo entre Joaquim Nabuco e o Decreto Leôncio de Carvalho e a partir de então, discutiremos o caráter obrigatório, laico e gratuito, tanto no Decreto como em seus discursos no Parlamento.

A questão educacional no discurso político de Joaquim Nabuco

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

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



Ao elogiar o Ministro do Império (Leôncio de Carvalho), Nabuco já demonstra sua defesa ao ensino laico. Assunto que será desenvolvido mais à frente, à medida que o deputado discute sobre o que ele chamou de monopólio da Igreja.

Antes de tomarmos esse assunto, vale destacar a posição de Joaquim Nabuco quanto ao ensino primário proposto no decreto. O intelectual afirma não se ocupar em seu discurso sobre a instrução primária, o motivo seria por estar de acordo com o Ministro do Império nessa parte da reforma, sobre a qual estipula, entre outras medidas, a obrigatoriedade do ensino para crianças de ambos os sexos com idade de 7 à 14 anos, a criação de jardins da infância sob a direção de professores para crianças de 3 à 7 anos de ambos os sexos, a criação de bibliotecas e museus escolares, além da criação da caixa escolar para depósitos de donativos destinados ao ensino primário. Quando Nabuco afirma estar de acordo com o decreto nesses termos, isso demonstra seu posicionamento favorável sobre a obrigatoriedade do ensino e a co-educação, mais tarde defendidos com veemência nos Pareceres de Rui Barbosa.

Finalmente, Joaquim Nabuco apresenta o ponto de divergência com Leôncio de Carvalho quanto ao ensino superior, ao tratar da criação de faculdades livres através da associação de particulares que desejassem fundar cursos com as matérias que constassem no programa oficial dos cursos superiores do governo. De acordo com o decreto: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (Artigo 1º). Nabuco é enfático ao afirmar: “as vossas faculdades livres serão ou um tremendo *fiasco* ou um grande perigo” (NABUCO, 2010 [1879], p.163). Podemos observar, contudo, que a crítica nabucoana destina-se às faculdades, jamais ao ensino primário e secundário. O motivo é a preocupação com as faculdades livres tornarem-se monopólio da Igreja Católica, que “estando em posição privilegiada” no Estado, seriam verdadeiras concorrentes do próprio Estado no “terreno verdadeiramente leigo e nacional do ensino superior” (NABUCO, 2010 [1879], p. 165).

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



Tornar o ensino laico era uma tarefa que fazia parte de uma concepção maior: a do Estado laico, capaz de organizar e gerir a vida pública, tendo como princípio fundamental a racionalização do ensino. A liberdade de consciência, defendida pelo intelectual justificaria a plena realização da cidadania representada pelo sujeito democrático, ou seja, o cidadão livre em condições de reivindicar os seus direitos e “de tomar parte no governo do seu país, na marcha da sociedade a que pertence” (NABUCO, 1879 [2010], p. 127).

Além da laicidade, a qualidade do ensino foi um tema relevante para Nabuco. Sua preocupação sobre o Artigo 21 do Decreto (o qual permitia a criação das faculdades livres a partir da associação de particulares) era ainda com a forma como os cursos funcionariam. Joaquim Nabuco explica que dessa forma poderiam haver pessoas interessadas em fundar faculdades de medicina, por exemplo, sem nem mesmo possuírem laboratórios, hospitais, anfiteatros ou cursos regulares, pondo em risco a qualidade do ensino e da ciência no país.

Inserida nesta discussão está a concessão de títulos aos alunos formados em tais estabelecimentos, exposto no Decreto da seguinte forma: “As faculdades livres terão o direito de conferir aos seus alunos os graus acadêmicos que concedem as escolas ou faculdades do Estado, uma vez que eles tenham obtido as aprovações exigidas pelos estatutos destas para a colação dos mesmos graus” (Artigo 21, § 2º). A proposta feita por Nabuco seria não permitir que tais faculdades conferissem graus de ensino, que de acordo com ele “é um atestado de competência que o Estado dá” (p. 165) e que da forma como estava exposto no decreto, permitira à Igreja obter o seu monopólio. Em resumo, ele se dirige a Leôncio de Carvalho afirmando: “[...] não consintais, e lançai já na lei a mesma disposição que o liberalismo francês pede e exige, que as associações religiosas, a Igreja do Estado, possam fundar faculdades livres; e sobretudo não concedais em caso algum às faculdades livres, de qualquer procedência, o direito de conferir graus, que só pertence ao Estado” (NABUCO, 2010 [1879], p. 170).

Outro ponto presente no Decreto e discutido por Nabuco durante a sessão da Câmara destacou-se como sendo o mais polêmico e o mais explorado pela imprensa, custando o cargo de ministro à Leôncio de Carvalho. Trata-se da liberdade de frequência dos alunos de curso superior que se apresenta no documento da seguinte forma: “Não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas” (Artigo



20, §6º). Os exames seriam prestados por matéria constando de uma prova oral e outra escrita. Sobre isso, o interlocutor da sessão mescla o tom de crítica com as sugestões propostas ao afirmar:

[...]as cadernetas e as sabatinas estão encerradas no decreto do nobre ministro; a mocidade que assistia às aulas, obrigada a uma frequência diária que nós conhecemos, já pode deixar-se ficar em casa, ninguém é mais forçado a ouvir um lente. Não é isso que me parece melhor, eu quisera que o estudante pudesse escolher o lente, mas que fosse obrigado a uma frequência razoável (NABUCO, 2010 [1879], p.171).

A liberdade de frequência indicava a não obrigatoriedade do aluno, indo de encontro com o princípio moralizante e formador social da educação. Na medida em que os alunos não eram obrigados a frequentar os cursos superiores, a educação – responsável pelo desenvolvimento da consciência autônoma do sujeito que comporia a camada política dirigente –, estaria defasada e incipiente.

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

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

Delegar ao Estado a responsabilidade pelo ensino do país demonstra um princípio expresso desde a Constituição outorgada em 1824 e no Decreto de 1827, a saber, o da gratuidade do ensino público. Tal princípio perpassa os projetos de reforma da educação pública apresentado à Câmara dos Deputados nos finais do século XIX, assinalando o



ensino público como o elemento primordial de moralização (MACHADO, 2004) e é defendido pelo deputado por Pernambuco, como vimos acima.

A partir da posição de Joaquim Nabuco diante do Decreto Leôncio de Carvalho podemos inferir a existência do interesse do intelectual na educação brasileira de qualidade. Não se diferenciando de seus pares, Nabuco concebe uma educação laica, gratuita e obrigatória, como vimos. Porém, sua concepção acerca da questão educacional não finda na escola pública gratuita entregue ao Estado. A responsabilidade do Estado quanto ao ensino superior oficial deve ser entendida na perspectiva nabucoana no sentido de financiar e criar, mas não de gerir. Joaquim Nabuco defende a autonomia administrativa das faculdades, nas finanças e nos programas de ensino, deposita confiança no professor enquanto gestor do ensino, num ensaio de *self-government* para o país a partir da liberdade da ciência e do desenvolvimento do conhecimento para o progresso nacional, em faculdades “às quais concorra toda a mocidade brasileira, sem distinção de sentimentos religiosos, que seja uma escola de patriotismo e uma associação para o progresso da ciência” (NABUCO, 2010 [1879], p. 173).

Dessa forma, ele apresenta um projeto inovador, no sentido de dar autonomia administrativa aos estabelecimentos de ensino superior e mesmo não se referindo diretamente ao ensino primário e secundário, podemos observar uma passagem de seu discurso em que Nabuco elogia o modo original como se aprende na Escola do Professor Frazão⁴, o qual “merecia ser recomendado ao Governo e ao Parlamento” (NABUCO 2010 [1879], p. 160). De acordo com ele, o modelo empregado na Escola do Professor Frazão trata-se de “uma educação para o sistema representativo”, educando os alunos sobre as bases da “verdadeira responsabilidade ministerial” (NABUCO, 2010 [1879], p. 159). Para isso, o Professor Frazão emprega os seguintes meios: “1º Submete a escola a uma administração responsável, formada pelos próprios alunos, dividida em três ramos: *Instrução, Disciplina e Fazenda*” (Ibidem, p.160). A percepção de Nabuco para tal situação pode nos indicar a semelhante forma de gerir a educação nacional nos ensinos primário e secundário e no ensino superior propostas por ele, uma vez que o *self-*

⁴De acordo com Schueler; Gondra (2008) o Professor Frazão “utilizava o método disciplinar que denominava de moral e cívica, por meio do qual, de acordo com Uchoa Cavalcanti, ensinava aos meninos elementos de moral política e social, sedimentando, via escola, a aprendizagem dos deveres e os encargos do cidadão” (SCHUELER; GONDRA, 2008, p. 443).



government era um princípio defendido pelo intelectual para além da questão educacional, mas, sobretudo, como princípio político de vida nacional.

Considerações Finais

Ao voltarmos nosso olhar para o período imperial brasileiro, nos deparamos com um conjunto de eventos que, à primeira vista, parecem acontecer aleatoriamente e de forma gradual, mas uma olhada mais atenta é suficiente para compreendê-los com uma surpreendente complementariedade. É compreensível, por exemplo, como a educação começa a ser pensada com um caráter mais urgente nos anos finais do Império, numa tentativa de qualificar o profissional emergente das classes populares e do regime de servidão e, ao mesmo tempo, moralizar essa classe social numa espécie de programa da civilização.

Pensar o contexto imperial associado às relações desenvolvidas pelos seus sujeitos foi a nossa intenção. Compreendemos haver uma estrutura de convivência intelectual permeando a vida social do nosso personagem, uma espécie de rede de relações estabelecidas em torno de determinados eventos envolvendo alguns sujeitos. É esse microclima criado a partir do comportamento dos intelectuais envolvidos que reconhecemos haver um espaço propício às discussões gestadas no cenário imperial brasileiro. Situamos assim, Joaquim Nabuco neste cenário, enquanto partícipe da discussão com o então Ministro do Império Leôncio de Carvalho acerca do decreto-lei proposto por este último. Dessa forma, interessou-nos identificar a *rede de sociabilidades* na qual Nabuco estava inserido durante a discussão de um assunto que estava na ordem do dia, a saber, o caráter da educação nacional.

Reconhecendo a intrínseca relação entre intelectuais e educação, buscamos neste texto, aludir ao discurso do intelectual pernambucano Joaquim Nabuco sobre a questão educacional abordada por Leôncio de Carvalho no Decreto 7.427 de 1879. A intenção era, a partir da crítica de Nabuco ao Decreto, (re) construir sua concepção quanto ao caráter obrigatório, laico e gratuito do ensino. O que identificamos foi não apenas a defesa desses elementos na constituição da organização do ensino nacional, mas como esses elementos são relacionais no pensamento do autor. Para Nabuco, o Estado é concebido como promotor da educação pública e gratuita nacional, pois, apenas mediante o



“derramamento universal da instrução” (NABUCO, 2005 [1884], p.64) se constituiria o operário consciente de sua força de produção e capaz de sentir satisfação no trabalho digno e remunerado. No entanto, para que isso fosse possível, era necessário secularizar o próprio Estado, o qual se encontrava sob o monopólio da Igreja, apresentando-se como protetor da própria Igreja, gerando o privilégio da instituição sobre as questões que deveriam ser laicas.

A oferta educacional por sua vez, geraria o espírito consciente do *self-government*, característica de um povo ilustrado e civilizado de acordo com o modelo Inglês – nação cujo exemplo de governo e civilização foi tomado por Nabuco como ideal para o povo brasileiro. Esse é o ponto chave de nossa exposição: o *self-government* seria, o estágio ideal na evolução da civilização, o caminho para tal estava nas reformas sociais pensadas para o povo brasileiro: abolição da escravatura, educação moral e instrução técnica para o cidadão emergente do regime servil, secularização do Estado, reforma eleitoral e, entre outros, a concepção de sujeito democrático, concebido como um cidadão livre em condições de reivindicar os seus direitos “e de tomar parte no governo do seu país, na marcha da sociedade a que pertence” (NABUCO, 2010, [1879], p. 127).

Como mencionamos no início da nossa exposição, concebemos a educação de maneira ampla, para além da organização escolar, mas como prática social e educativa. Por isso, defendemos que a forma como Joaquim Nabuco pensou o Brasil, identificando seus problemas e elaborando soluções, constitui uma forma de educar e civilizar o povo brasileiro. A política de governo empreendida por ele através de seu posicionamento na Câmara evidenciou a construção de um projeto modernista para a sociedade imperial, cujo princípio fundamental era o desenvolvimento da civilização brasileira com base no trabalho livre, na consciência da opinião pública e na ilustração nacional.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **Discursos e pronunciamentos**. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tania de (Org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 223-250.

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

_____. **Joaquim Nabuco: os salões e a rua**. São Paulo: Companhia das Letras.



BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **A Província**. Introdução de Antônio José Barbosa. Edição Facsimilar. Brasília: Senado Federal, 1996 [1870]. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/220526/1/000011334.pdf>>. Acesso em: 22/abril/2014.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Edward P. Thompson**. História e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia (Org.). **Um Enigma Chamado Brasil**: 29 intérpretes e um país. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol.19 n.38, p.253-281, 1999.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 7.427** de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no Município da Corte e em todo o Império. In: Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879, pág. 196, volume 1. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Acesso em 14/janeiro/2012.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho; BISERRA, Ingrid Karla Cruz.; SILVA, Dalva Regina de Araújo. A. O charme da modernidade e a utopia da hybris: o discurso pedagógico radical de Joaquim Nabuco no Brasil dos Oitocentos (1879-1984). In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011. Vitória/ES. **Anais...** Vitória/ UFES, SBHE, UFES, 2011.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho. Intelectuais, instrução e espaço público no Brasil Império: uma análise do pensamento político e educacional de Tavares Bastos. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 15, n 2 [38], pp. 81-109, 2015.

COSTA, Milton Carlos. **Joaquim Nabuco**: entre a política e a história. São Paulo: Editora Annablume, 2003.

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

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

_____. Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879). **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, nº 3, set./dez. 2008. LAGE, Ana Cristina P. **Liberalismo no Brasil**. Acervo Histedbr. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm#_ftn1. Acesso em 18/abril/2012.



MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate:** A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria (Org.). *Histórias e Memórias Da Educação No Brasil* - Vol. 2. Rio de Janeiro: Vozes, 2006, pp.82-104.

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

_____. **Discursos Parlamentares:**1879-1888. Série Perfis Parlamentares, 26. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em:
<<http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/visualizador/i/preload.php?cod=190>>. Acesso em 27/setembro/2010.

OLIVEIRA, Cecília Helena L. de Salles. Herdeiros e vítimas da “conciliação”: política e História em Joaquim Nabuco. In: **Estudos Avançados**, vol. 23. Nº 65. pp. 231-244, 2009.

ROCHA, Marlos B. M. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, pp. 126-200, jan./abril, 2010.

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

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais.** In: RÉMON, René (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino:** a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007. VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 16, pp.63-86, jan/abril, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernadete de Lourdes; OSINSK, Dulce Regina Baggio (Org.), **História Intelectual e Educação.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2016.

Aprovado em: 01 de dezembro de 2016.