



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**PENSAMENTO POLÍTICO LIBERAL E DOUTRINA SOCIAL
CATÓLICA NA FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO:
a instrução pública.**

Bruno Celso Sabino Leite

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Godoy Silveira
Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

João Pessoa – PB
2010

**PENSAMENTO POLÍTICO LIBERAL E DOUTRINA SOCIAL
CATÓLICA NA FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO:
a instrução pública.**

Bruno Celso Sabino Leite

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Godoy Silveira
Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

João Pessoa – PB
2010

L533p *Leite, Bruno Celso Sabino.*
 Pensamento Político Liberal e Doutrina Social Católica na
 Formação do Estado Brasileiro/ Bruno Celso Sabino Leite. – João
 Pessoa : [s.n.], 2010.
 151p.

Orientador: Rosa Maria Godoy Silveira.
Dissertação (Mestrado) – UFPb - CCHLA

1.História - Brasil. 2. Formação do Estado. 3. Liberalismo.

UFPb/BC

CDU: 94(81)(043)

**PENSAMENTO POLÍTICO LIBERAL E DOUTRINA SOCIAL
CATÓLICA NA FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO:
a instrução pública.**

Bruno Celso Sabino Leite

Dissertação de Mestrado avaliada em ____/____/____ com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Godoy Silveira

Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Prof. Dr. Antônio Jorge de Siqueira

Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Pernambuco
Examinador Externo

Prof. Dr. Jaldes Reis de Menezes

Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno

Prof. Dr. Denis Antônio de Mendonça Bernardes

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Universidade Federal de Pernambuco
Suplente Externo

Prof. Dr. Elio Chaves Flores

Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Suplente Interno

À Bernadete Sabino Leite,
Armando Sabino da Silva e
Fernanda França.

AGRADECIMENTOS

Durante esses anos, vivenciei muita coisa e conheci muita gente importante. Portanto, desde já, desculpo-me com os que, nesse momento, certamente esquecerei.

Primeiramente agradeço aos meus pais (Armando e Bernadete), irmãos (Val e Arica) e irmãs (Nilda, Cleide, Pona, Nalda e Ana) por estarem sempre tão perto, apesar da distância. Incluo ainda o meu irmão por escolha, Diogo, por toda força emprestada.

Aos novos familiares, Fernando França, M^a das Dores, Fabrícia, Ana, Cristiano, Enzo, Pierre, Sérgio e Marilete.

A Fernanda França, por dar vida à minha vida. E, principalmente, por ter me agüentado nessas ultimas semanas, quando até eu não me agüentava.

Aos companheiros do projeto Xadrez Escolar, em especial a Francisco Cavalcante, por mostrar o quanto essa “forma de arte” pode contribuir para instrução das crianças.

Aos amigos, Lício Romero, Fabrício, Emanuel, Amilton, Guanambi, Arlene, Frâncio, Philipe, João Paulo, João Batista, Marcos, Bernardo, Omar, Edmilson, Luis Evandro, Natália e Lucas Silva.

A todos os professores do Departamento de História, em especial a Acácio Catárino, Mozart, Paulo, Elio Chaves, Regina Behar, Regina Célia, Raymundo Barroso, Serioja e Eduardo Guimarães.

Ao grupo de estudo de pensamento político, Kelly, Fábio, David e, especialmente, a professora Ana Montoia, por tudo que me ensinou e ensina até hoje.

Aos membros da banca examinadora, Jaldes Reis e Jorge Siqueira, pela leitura atenta e pelas críticas sinceras na qualificação, que, certamente, se repetirão na defesa.

Por fim, agradeço a Rosa Godoy, que, como professora, orientadora, historiadora e intelectual pública, faz *circular* um *pensamento* intenso: em prol das instituições públicas e da *sociedade*. Ter sido seu orientando foi um grande privilégio.

O rebelde

Charles Baudelaire (1821-1867)

Um Anjo em fúria qual uma águia cai do céu
Segura, a garra adunca, os cabelos do ateu
E, sacudindo-o diz: “À regra serás fiel!
(Sou teu Anjo guardião, não sabias?) És meu!

Pois é preciso amar, sorrindo à pior desgraça,
O perverso, o aleijado, o mendigo, o boçal,
Para que estendas a Jesus. Quando ele passa
Com tua caridade um tapete triunfal.

Eis o amor! Antes que a alma tenhas em ruínas,
Teu êxtase reaviva à glória e à luz divinas;
Esta é a Volúpia dos encantos celestiais!”

E o Anjo, que a um tempo nos exalta e nos lamenta,
Com punhos de gigante o anátema atormenta;
Mas o ímpio sempre diz: “Não serei teu jamais!”

RESUMO

O esforço empreendido nesta Dissertação foi o de analisar a formação do Estado brasileiro, na segunda metade do século XIX, a partir dos debates, conflitos e *acomodações* entre o *pensamento liberal* e a *doutrina social católica*, no que diz respeito à instalação e organização da *instrução pública* no país. O trabalho foi elaborado pretendendo estabelecer uma ponte entre história e pensamento político, ou seja, uma *história-problema*, que “observasse” o passado não por ele mesmo, mas como chave de compreensão dos problemas, sobretudo políticos e sociais do presente. Por meio dos documentos oficiais da Igreja Católica e dos discursos de eclesiásticos, membros do parlamento brasileiro, tentou-se perceber quais as propostas de instrução pública para o Brasil, da doutrina social católica em oposição ao pensamento político liberal. Este, por sua vez, foi também apreendido por meio de textos “clássicos” de alguns pensadores de intensa *circulação* na *modernidade* e de sujeitos políticos do Brasil no século XIX, envolvidos com o tema da instrução pública, e que, de alguma maneira, estabeleceram filiações, “afinidades eletivas”, com o liberalismo. Desses, como amostra e tentativa de entender o liberalismo no Brasil, destaquei a atuação de Diogo Antônio Feijó, na primeira metade do século XIX; Tavares Bastos, na transição para a segunda; e Rui Barbosa, no final do Oitocentos e início do século XX.

Palavras-chave: Formação do Estado, Igreja, Liberalismo, Instrução Pública, Pensamento Político.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the construction of the Brazilian State in the second half of the nineteenth century, via debates, conflicts and accommodations between Liberal and Catholic thoughts, considering the establishment and organization of public instruction in the country. The study was developed intending to create links between history and political thought – a history-problem – which "observe" the past not by itself, but as a key to understand the problems of the present, especially the political and the social ones. Using official documents of the Catholic Church and the speeches of ecclesiastics members of the Brazilian parliament, we tried to understand what were their proposals for public education in Brazil in opposition to liberal political thought. In contrast, the liberal thought was also analyzed from point of view of "classic" texts of some well known thinkers in modernity and also of Brazilian political subjects in the nineteenth century, concerned with the issue of public instruction, and that, somehow, established connections with liberalist thoughts. Among these, as a sample and attempt to understand liberalism in Brazil, it was highlighted the work of Diogo Antônio Feijó, in the first half of the nineteenth century; Tavares Bastos, in the transition to the second half, and Rui Barbosa in the late nineteenth century and early twentieth century.

Keywords: State Formation, Church, Liberalism, Public Teaching, Political Thought.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: história & pensamento político.....	11
1.1 FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	15
1.2 TEMAS DE CONFRONTO: a instrução pública	17
1.3 HISTÓRIA & PENSAMENTO POLÍTICO.	20
2 LIBERALISMO E IGREJA CATÓLICA: o problema da instrução pública.....	28
2.1 INDIVÍDUO, PROPRIEDADE & LIBERDADE COMO ELEMENTOS BÁSICOS DO LIBERALISMO.	28
2.1.1 Liberalismo & Democracia.....	36
2.1.2 A utopia liberal convertida em credo democrático: instruir para formar o homem novo.	43
2.2 INSTRUÇÃO COMO REDENÇÃO: a doutrina social católica.	53
3 IGREJA x LIBERALISMO NO PARLAMENTO BRASILEIRO.	68
3.1 O EMBATE SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO PODER CIVIL E DA IGREJA ACERCA DA INSTRUÇÃO	71
3.2 DA LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE ENSINO	80
3.3 PROPOSTAS DE EXPANSÃO DA INSTRUÇÃO NO PAÍS.....	91
4 LIBERALISMO NO BRASIL: três exemplos dessa <i>unidade contraditória</i>	106
4.1 ENTRE DEUS & O DIABO: o liberalismo de Diogo Antônio FEIJÓ (1784-1843)...	109
4.2 ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL: o liberalismo em Tavares BASTOS (1839-1875)	120
4.4 ENTRE A MONARQUIA E A REPÚBLICA: o liberalismo em Rui BARBOSA (1849-1923).....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERENCIAS	144

1 INTRODUÇÃO: história & pensamento político.

Uma das particularidades do estudo do pensamento político é que ele aspira a ser parte constitutiva do objeto estudado (BRANDÃO, 2007, p. 32).

O esforço empreendido nesta Dissertação foi o de analisar a formação do Estado brasileiro, na segunda metade do século XIX, a partir dos debates, conflitos e *acomodações* entre o *pensamento liberal* e a *doutrina social católica*, no que diz respeito à instalação e organização da *instrução pública* no país.

Parto do entendimento de que a noção liberal de *indivíduo*, enquanto um valor estruturante das relações societárias, pouco se instalou nas práticas políticas brasileiras. Muito pelo contrário, aqui, no lugar de relações impessoais, onde o mérito deveria ser a real e única medida dos homens, predominam, quase que hegemonicamente, das instituições políticas principais como o Senado às pequenas escolas públicas das menores cidades, o *favor*, o *patrimonialismo*, o *clientelismo*, o *paternalismo*, o *coronelismo* etc. Realidade constituída ao longo da história do país por inúmeros fatores, dos quais apresento, como hipótese de trabalho, as relações estabelecidas entre a Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado.

A questão é que, no plano oficial, entre a *doutrina social católica* e o *pensamento político liberal*, existe uma diferença *radical* do entendimento de como a vida dos homens dos territórios deve ser organizada. De um lado, a racionalidade (liberal), que prega o indivíduo como fundamento primeiro da organização da sociedade; do outro, a doutrina social católica, que reza por uma *comunidade de pessoas* onde a hierarquia deve ser seguida acima de qualquer coisa.

A verdade é que a relação entre Igreja e Estado no Brasil foi demasiadamente intensa, o país foi “descoberto” e colonizado sob bandeira e espada cristã, mais precisamente, a *Católica*. Esta, desde o início da junção entre os dois mundos (Europa e América), ficou em boa parte responsável por inúmeros dos mecanismos (instituições) de sociabilidade das colônias.

No Brasil Colônia, por herança portuguesa, formalmente o *Padroado Régio* predominou como configuração “administrativa” do futuro país. Tratava-se de espécie de contínuo do chamado *Padroado* português, pelo qual Estado e Igreja Católica faziam-se *quase como* a mesma coisa.

Segundo Salgado (1990, p. 113), o *Padroado*, que teve suas “raízes históricas nas ordens militares organizadas ao tempo da Reconquista (século XII)”, no século XV,

caracterizava-se como o direito dado pelos papas às ordens militares que, reconhecidamente, haviam atuado na propagação da fé cristã: em Portugal. Tratava-se do direito sobre o poder moral e religioso da própria Coroa portuguesa. No Brasil, do século XVI até o XIX, sob o *Padroado*, Igreja e Estado convergiam em inúmeros aspectos da administração da população no território do país.

Ainda no século XV, a jurisdição espiritual sobre as terras descobertas e conquistadas na América foi concedida à *Ordem de Cristo* que, a partir de então, deveria garantir e expandir a fé católica.

Desse modo, o poder religioso-militar das ordens era, no século XVI, acoplado ao poder régio.

O papa Adriano VI, em 1522, conferiu a dom João III, rei de Portugal, a sucessão no grão-mestrado da Ordem de Cristo. Trinta anos depois, com a morte de dom Jorge, grão-mestre das ordens de São Thiago e São Bento, a Coroa lusitana abarcaria ainda mais poderes através da anexação e incorporação permanente do grão-mestrado das três ordens, por iniciativa do papa Júlio III. A união dos graus de grão-mestre e ordens militares aos direitos políticos da realeza determinou aos monarcas portugueses o exercício simultâneo do governo civil e religioso, principalmente nas colônias e domínios de Portugal. (SALGADO, 1990, p. 113-114)

Assim, já no século XVI, o *Padroado* concretizava a união entre o Estado e a Igreja em questões tanto de ordem religiosa quanto secular. As instituições, agora “unidas”, possuíam o intuito de cobrar e administrar os dízimos e também de expandir o catolicismo, sustentando o clero e construindo e mantendo locais de culto. Sob tal configuração, que durou praticamente até o final do período imperial brasileiro, a Igreja e o Estado experimentaram uma relativa harmonia, que, no entanto, na segunda metade do século XIX, foi drasticamente abalada tanto pela *intensificação* das idéias e práticas liberais no Brasil quanto pela *radicalização* dos preceitos católicos na vida social do país.

Iniciada, portanto, no século XIX, uma nova fase da história do Brasil, algo permaneceu em partes como velho: no que concerne a relações estabelecidas entre Igreja e Estado no âmbito institucional, o período imperial brasileiro *reflete*, em boa medida, as mesmas práticas políticas do colonial. Já na *Carta outorgada de 1824*, o peso da instituição religiosa ficava mais do que evidente. Em seu quinto artigo, estipulava-se:

a Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto

domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo. (CONSTITUIÇÃO DE 1824, Título I, Art. 5, s.p.)

Como religião oficial do Estado, no período imperial, a Igreja Católica possuía incontáveis privilégios. As eleições, por exemplo, giravam em torno da Paróquia:

As nomeações dos Deputados, e Senadores para a Assembléa Geral, e dos Membros dos Conselhos Geraes das Provincias, serão feitas por Eleições indirectas, elegendo a massa dos Cidadãos activos em *Assembléas Parochiaes* os Eleitores de Provincia, e estes os Representantes da Nação, e Provincia. (IDEM, Título VI, Cap. VI, Art. 90, grifo meu)

A determinação, portanto, dos cidadãos aptos a votarem, perpassaria pelo crivo católico. Controle eleitoral, ainda respaldado pelo artigo 95 da *Carta de 1824*, que tornava hábeis à nomeação, para as funções de Deputados, todos os cidadãos, à exceção dos estrangeiros naturalizados, dos que não tivessem quatrocentos mil réis de renda líquida e “os que não professarem a Religião do Estado” (IDEM, Art. 95, grifo meu).

Como religião oficial do Estado, a Igreja Católica Apostólica Romana fazia-se onisciente não apenas nos assuntos ligados às eleições no Brasil, pois seus braços estendiam-se do nascimento à morte de todos os cidadãos. No Oitocentos, ser *formalmente* católico era condição necessária para se bacharelar e lecionar em escolas públicas (BARROS, 1985, p. 341), para ter acesso a saúde pública, a obras de assistência e aos registros da população (nascimento, batismo, casamento e óbito) (ROMANO, 1979, p. 82).

Os ganhos da Igreja frente a sua relação com o Estado no Brasil podem ser resumidamente expressos da seguinte maneira:

Inicialmente, os de ordem econômica. A passividade em face do poder temporal e a cumplicidade com as oligarquias valeram-lhe boa dose de participação na riqueza, a tal ponto que os mosteiros estavam, durante a Colônia, entre os maiores proprietários de terra. Afora essas vantagens materiais, o mais importante dos privilégios católicos foi o monopólio da religião de Estado, até o final do Império, com a decorrente proibição de culto público, em pé de igualdade, para outras confissões cristãs. (IDEM)

Seja como for, a relação intensa entre Igreja Católica e Estado não pode ser interpretada como se ambas fossem a mesma coisa. Estão, é bem verdade, muito próximas, ao longo da história do Brasil, mas o Estado moderno caracteriza-se por uma crescente perseguição da laicização e do estabelecimento de relações impessoais. Faz-se (o Estado

moderno) pelo fim da supremacia da Igreja e pela gradual soberania do poder civil (DUMONT, 1985).

Desse modo, apesar de serem quase a mesma coisa, entre o ideário da Igreja e os princípios de um Estado civil, separado da religião, existiram vários conflitos ao longo do século XIX, que, em sua segunda metade, se fariam mais visivelmente percebidos e mais radicalmente sentidos. Realidade produzida por dois fatores congêntos: primeiramente, a Igreja se lança em espécie de santa empreitada pelo mundo com intuito de moralizar tanto os membros da hierarquia quanto os leigos. Sua principal medida foram os escritos, *Syllabus* e a *Quanta Cura* do Papa Pio IX, onde, como tentarei demonstrar no primeiro capítulo desse trabalho, a instituição combatia, dentre inúmeros *erros*, os princípios liberais. O posicionamento mais radical da Igreja frente a seus membros foi sentido também no Brasil.

O segundo motivo que acirrou os ânimos entre católicos e liberais, foi o acesso, na segunda metade do século, aos valores e princípios liberais. O liberalismo, como espécie de nova doutrina, era pregado, “agora em voz alta”, em praticamente todas as instituições sócio-políticas do Brasil.

O evento que condensa tais conflitos, ficou conhecido por *Questão Religiosa*. Da qual, a *historieta* mais conhecida, diz-se ter sido a ação de dois bispos, um no Pará e outro em Pernambuco, contra membros da maçonaria. Os eclesiásticos ameaçaram, inclusive com a excomunhão, os membros da ordem católica que não se desligassem da instituição maçônica. A coisa toda teria convergido de tal maneira que o “fenômeno” “terminaria”, ainda na década de 1870, com a condenação dos dois bispos, tidos por muitos como radicais adeptos do *jesuitismo*. Tratava-se, portanto, nessa abordagem, de uma rixa local, nada que pudesse abalar a política nacional do Oitocentos.

Opondo-se a essa *historieta*, alguns trabalhos de história, acerca da chamada *Questão Religiosa*, apontam duas coisas primordiais: primeiro, que não se tratou apenas de uma querela local entre “bispos jesuítas radicais” e membros da maçonaria, mas a evidência, no Brasil, do embate entre a Igreja Católica e os princípios liberais. (ROMANO, 1979)

A segunda coisa, a saber, acerca da *Questão Religiosa*, é que ela foi um evento não apenas restrito aos anos de 1870. Os embates entre a instituição eclesiástica e o liberalismo no país antecedem aqueles anos, e também, os ultrapassam. Pode-se mesmo indicar que os conflitos continuam até a atualidade, embora com novas conotações que não deixam de perpassar certas permanências históricas.

Diante das riquezas de informações, debates e discussões que a *Questão Religiosa* pode promover, me proponho a explicitar algumas das questões debatidas, na *Câmara* dos

Deputados brasileira no Oitocentos, acerca dos fundamentos sobre os quais o Estado deveria ser fundado (no terceiro capítulo desse trabalho).

Sob esse contexto, o que ficava evidente, eram os debates acerca da própria constituição do Estado brasileiro. Na segunda metade do século XIX, estavam postas uma série de contendas em torno da maneira como as instituições de sociabilidade deveriam ser organizadas e a quem deveriam estar submetidas; também, qual o arranjo da sociedade civil e qual o grau de atuação entre ela e o Estado. Nesse período, a soberania propriamente dita estava em debate. É a passagem do tempo da história do Brasil (o Império) onde muitos cientistas sociais acreditam, segundo Simon Schwartzman (1978), poderem encontrar e “entender as raízes mais profundas do Estado brasileiro”.

1.1 FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.

Na segunda metade do século XIX, como já indicado, tudo que concerne à organização do Estado parecia estar em discussão: a abolição da escravidão, o problema da liberdade de consciência, o casamento de não-católicos e também o misto, a livre instrução e a liberdade de culto, a liberdade de imprensa, a instrução primária gratuita, o sistema de mensuração nacional etc.

Talvez por isso, a afirmação de Schwartzman (1978) tenha tanto valor. Os autores, contemporâneos, que se debruçaram sobre o século XIX, em busca de chaves de compreensão do seu presente, dando grande contribuição ao pensamento político-social brasileiro, elaboraram muitas hipóteses, algumas delas em aparente oposição a outras: a de que o limite do liberalismo no Brasil foi a escravidão (COSTA, 1985); ou que aquele tipo de pensamento, pela predominância do *favor* e também do *sistema escravista* no país, não foi mais do que uma “ideia fora do lugar” (SCHWARZ, 2005); ou que a *ordem* (principalmente a de manter o Brasil em unidade territorial, e de constituir um governo civil estável) foi *construída* por um tipo peculiar de elite, homogeneizada, não por questões econômicas ou propriamente políticas, mas “por via da educação, da ocupação e da carreira política” (CARVALHO, 2003, p. 21).

Existe, também, aquela interpretação do século XIX que, em relação ao liberalismo, tende a afirmar que as idéias estão sim no lugar. Trata-se, principalmente, do texto de Franco (1976). Segundo essa autora, nem a escravidão, nem o *favor*, são argumentos plausíveis para afirmar que o liberalismo se encontrava, no século XIX, como algo inacabado ou estranho à

realidade brasileira. Segundo aquela cientista social, a escravidão, nesse período, nada tem a ver com a *antiga*, quando a produção se fazia, sobretudo, para o consumo interno, pelo contrário, trata-se de algo *moderno*, onde a produção é principalmente direcionada para a exportação. Dessa maneira, a escravidão no Brasil não seria um *sistema*. O país estaria incluído no *Sistema Capitalista*, que, sendo *desigual e combinado*, pôde manter, também, o trabalho escravo. Quando muito, se poderia falar, no Brasil, em uma *ordem escravocrata*.

No que diz respeito ao *favor*, Franco (IDEM) afirma ser esse não uma forma *tradicional* de dominação: o favorecido, por exemplo, com o patrão, apenas estabelece “costumes frouxos e compromissos superficiais”, diferente, também, da relação patrimonial (p. 62).

Assim, o *favor* é entendido não como algo que “se opunha à ideologia burguesa da igualdade abstrata” (IDEM, p. 63), mas uma situação particular (eu diria singular) ao Brasil inserido em um sistema mundial que frisa o *lucro*.

Sob esse raciocínio, as idéias (e, portanto, também o liberalismo) “só podem ser concebidas como internacionalmente determinadas”, o que não pode tirar o foco do fato dessa unidade possuir, “analiticamente”, *partes* a serem consideradas. Não haveria diferenciação, mas singularidades inscritas no pensamento¹.

Esses são apenas alguns dos autores com os quais não pretendo deixar de estabelecer diálogos ao longo desse trabalho. Nos quais, é interessante, mesmo que, em alguns momentos, discordando uns dos outros em incontáveis aspectos, parecem convergir dois aspectos. O primeiro, já apresentado, foi o de enxergarem nas questões do século XIX importância capital ao desenvolvimento das práticas políticas do país.

A segunda confluência desses autores, e que talvez não pudesse ser de outra forma, foi recorrerem a discussões sobre as implicações do pensamento liberal no Brasil a partir do Oitocentos.

Sendo, portanto, de relevância considerável o peso dessa *racionalidade* sobre as instituições políticas brasileiras, pode-se perceber seu choque com outro “pensamento”, o católico, que também produziu importantes implicações sociopolíticas no Brasil, tema a que, até o momento, a meu ver, não foi dada a devida importância pelos historiadores.

¹ Por exemplo: o liberalismo seria *uma unidade*, se pensado sob a característica de se propor a implementação de relações impessoais de *poder*, suas *singularidades* consistiriam em determinadas posturas políticas associadas a certo contexto e localidade: no Brasil, um liberal, não deixando de sê-lo, poderia defender a escravidão, ou ser abolicionista; utilitarista, liberal democrata ou conservador etc. Ao menos essa será uma das teses defendidas nessa Dissertação.

1.2 TEMAS DE CONFRONTO: a instrução pública

Tanto no Senado quanto na Câmara dos Deputados, nessa época, insistiu-se na supremacia do Estado sobre a Igreja, no que diz respeito às questões civis, visando nitidamente separar e distinguir as duas instituições.

Buscava-se definir, por exemplo, qual delas (Estado ou Igreja) tomaria a responsabilidade do ensino no país, definindo, inclusive, aquilo que seria ensinado, seja nas escolas primárias, seja em instituições de ensino superior. Discutia-se, ainda, a necessidade da criação de um registro civil (nascimento, casamento e óbito), os trâmites sob os quais as eleições seriam organizadas e o estabelecimento de um sistema de mensuração (pesos e medidas) que englobasse todo o território nacional.

Todas essas questões, geradas e suscitadas sob várias revoltas provinciais, dentre as quais, o *Ronco da Abelha* (1851) e o *Quebra-quilos* (1874), servem perfeitamente como componentes dos debates da época, demonstrando, principalmente, as oposições populares às taxações e ao controle populacional por parte do Estado (SECRETO, 2003).

A constituição do casamento civil também foi outro tema muito discutido. De um lado, alguns liberais defendiam o estabelecimento daquela prática, afirmando, inclusive, que o monopólio da Igreja sobre esse tipo de registro civil dificultaria, inclusive, a migração, tão necessária ao desenvolvimento do país, no caso de não-católicos.

Por parte da Igreja, o casamento civil era repudiado em defesa do religioso. Segundo a *doutrina social católica*, apenas este seria uma base forte e confiável à estabilidade da família e, conseqüentemente, da sociedade e do governo.

Nesse patamar, são significativas as palavras do deputado pela província de Sergipe, o padre Olímpio de Souza Campos², em 1885, argumentando contra o projeto de casamento civil por incontáveis frentes. Afirma não ser algo “reclamado nem pelas conveniências da política nem pelo bem do país”, mas sim um assunto discutido e decidido por “uma propensão ao estrangeirismo, à imitação servil do que se pratica em outros países” (BRASIL, 1980, p. 188).

Diante da afirmação dos que defendiam o projeto, baseados na idéia de que o casamento realizado apenas na Igreja católica inibia a imigração, Souza Campos,

² Nascido na província de Sergipe em 1853, Olímpio de Souza Campos atuou como redator da *Gazeta de Aracaju* e diretor da *Folha de Sergipe*. De 1882 a 1884, foi eleito deputado provincial e deputado geral na última legislatura do Império. Durante a República, Souza Campos ainda foi presidente do Estado de Sergipe entre 1889 e 1902. Em 1903, foi senador por aquele mesmo Estado; em 1906, foi assassinado no Rio de Janeiro. (BRASIL, 1980, p. 300)

enfaticamente, afirma que “milhares de europeus não vieram para o Brasil por deficiência de recursos do tesouro para pagamento das passagens”, já que, no que lhe consta, “em tempo algum imigrantes exigir[am] o casamento civil ou liberdade de religião, como condição de sua permanência no Império”. Desse modo, na perspectiva daquele representante católico na Câmara dos Deputados, a imigração apresentava-se como um falso motivo para a instalação de uma lei que “rebaixa o caráter nacional”, “macula a santidade da família” e “violenta os sentimentos dos brasileiros”. (IDEM)

O casamento civil apareceria como algo sugerido por aqueles que, fascinados pela “democracia”, acabavam por minar ainda mais a monarquia. Aqueles que, sem refletirem acerca da “liberdade exagerada, em vez de dar rigor ao *organismo social*, congestionam-o e mata-o pela anarquia e conseqüente decomposição” (IDEM, p. 189, grifo meu)³.

Em defesa dos princípios católicos, o casamento civil ainda seria refutado com base na idéia de que o mesmo se apresenta como “uma conquista da liberdade republicana e por conseqüência um desastre para a monarquia sobre quem se reflete o desrespeito à religião mantida por lei do Estado” (IDEM, p. 190); e mais “uma lei que é uma violência às crenças da totalidade da população”, um passo no caminho da anarquia política, onde a autoridade moral poderia deixar de existir, passando a vigorar apenas a tirania e a violência para a obtenção da obediência. Para Souza Campos, “um povo que não se curva ante o sólido da majestade do céu, não presta, por dever de consciência, atenção às majestades da terra” (IDEM)

Contrário à instauração do casamento civil como lei, Campos ainda enumera dois argumentos morais: o primeiro, parte do entendimento de que o matrimônio possui como base natural o *amor*, ou seja, um princípio moral, não podendo estar, o casamento, portanto, submetido à alçada do poder civil. Fazê-lo seria “reduzir o casamento a um contrato mercantil, a uma associação industrial, ou a outra qualquer congênere” (IDEM, p.191).

O segundo argumento moral de Souza Campos contra o casamento civil é baseado no entendimento de que o matrimônio *secularizado* possui uma conseqüência lógica: o divórcio. Este seria “uma conseqüência necessariamente liberal, e desastrosa nos resultados práticos” (IDEM, p. 192).

Entre os que sofreriam, talvez primeiramente, as conseqüências daqueles resultados desastrosos, estariam as mulheres. Já que, afirma Souza Campos,

³ Interessante *anotar* que essa idéia da sociedade como um organismo que deve ser cuidado para não perecer, atravessa os séculos, se fazendo presente mesmo no pensamento político contemporâneo. Um trabalho sobre tal tema foi desenvolvido por Roberto Romano, de título extremamente sugestivo para essa observação: “A *fantasmagoria orgânica*”. In: ROMANO, Roberto. *Corpo & Cristal: Marx Romântico*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

desde que o casamento possa ser dissolvido, a mulher, enobrecida por Jesus Cristo no seu tríplice caráter de filha, esposa e mãe, regressaria aos tempos de sua escravidão [,] a vida conjugal que deve simbolizar a união de Cristo com a Igreja, não se basearia mais no amor puro e santo, mas no amor ignóbil, interesseiro, com o intuito de agradar ao chefe da família para não ser esta abandonada e entregue às contingências da fragilidade humana. (IDEM, p. 192)

Assim, na lógica católica, o casamento civil teria como consequência lógica o divórcio, algo que, desastrosamente, lançaria a mulher à condição de escrava do seu marido, tirando-a da condição “nobre” de ser filha, esposa e mãe. Em resumo, o divórcio, ao degradar a mulher, degrada de igual forma a família que, na perspectiva do conservadorismo católico, aparece como um dos primeiros sustentáculos da sociedade.

Mais dois aspectos suscitados pelos argumentos de Souza Campos, contrários ao casamento civil, são significativos. O primeiro diz respeito à própria condição de ser católico, para o qual “não há meio-termo (...): aceita ou não a lei da Igreja.” (IDEM, p. 193). Sendo, portanto, inadmissível

a hipótese de que um católico, (...) que reconheça no matrimônio um sacramento, e casa-se civilmente acoroçoa a desobediência, facilita-a, sanciona-a, e com ela a indiferença, a apostasia, e afinal o ateísmo, consequência a que conduz a má teoria de que é livre a cada um aceitar ou não os mandamentos de sua religião. (IDEM, p. 193)

A segunda observação inferida a partir do discurso de Souza Campos, em 1885, é a explicitação do que estava em jogo a partir de um projeto de lei que instaurasse o casamento civil no país: tratava-se da delimitação clara das atribuições da Igreja e do Estado, não apenas uma questão de locação de poderes, mas algo ainda mais sério, dizendo respeito à possibilidade da separação, de fato, entre a Igreja e o Estado. Tanto é assim que Campos, dirigindo-se “aos que fazem guerra à idéia religiosa”, apela por posições definidas, sendo, diz ele, “preferível o inimigo declarado ao amigo traiçoeiro (...) Nada de infidelidade, nem picardias. Já que não se guarda respeito preciso à aliança entre o Estado e a Igreja, rompa-se de uma vez com ela” (IDEM, p. 196)

As posições de Olimpio de Souza Campos não são apenas argumentos e princípios políticos de um indivíduo isolado, trata-se do ideário católico em, praticamente, todos os seus

pormenores⁴. E disso, aquele padre deputado na Câmara sabia tão bem que terminava seus argumentos contra o casamento civil afirmando que “o clero e os católicos em geral, não se deixarão permanecer quedos ante o projeto desse casamento civil que abala o verdadeiro elemento de prosperidade de um povo - a família.” (IDEM, p. 197)

O ensino público foi outro dos assuntos debatidos no Brasil do século XIX. Na Assembléia Constituinte de 1823, segundo CHIZZOTTI (2005), a questão fora introduzida pela fala do próprio Dom Pedro I, para o qual os “estudos públicos” necessitavam de uma “legislação especial” no país.

Desde então, tal problemática tornou-se recorrente nos mais variados círculos políticos, ao longo do Oitocentos. A *lei imperial de 1827* determinava a criação das escolas de primeiras letras, e o *Ato adicional de 1834*, a descentralização do ensino. Na segunda metade do século, ampliou-se a afirmação da liberdade de ensino, também a partir do chamado *Manifesto Republicano* de 1870. Década, aliás, de maior explicitação da *Questão Religiosa*, quando os moldes de ensino da população do país também estavam em debate.

Ainda para a mesma problemática, as manifestações de Tavares Bastos e os pareceres de 1879, de Rui Barbosa, são significativos, como bem se poderá perceber no quarto capítulo desse trabalho.

Constata-se é que, em qualquer questão ligada à administração dos homens no Brasil, a *doutrina social católica* seria enfática: todas as instituições teriam que ser organizadas e direcionadas pela Igreja, que deveria, inclusive, dar os pareceres finais na conduta do Estado propriamente dito. Sobre este, aquela pregava predominância.

Diante de tal quadro e de tais questões ligadas à formação do Estado brasileiro, propostas como tema deste estudo, passo a apresentar, a seguir, a abordagem que estou desenvolvendo como suporte de análise e compreensão.

1.3 HISTÓRIA & PENSAMENTO POLÍTICO.

Abordo, portanto, as questões apontadas até agora, *não* instrumentalizado por perspectivas teóricas e métodos da chamada história política tradicional, pelo contrário, o trabalho, muito *pretensamente*, tenta uma aproximação da história com o pensamento político.

⁴ Praticamente todos os argumentos de Souza Campos são “cópias” fiéis dos documentos oficiais da Igreja católica, dos quais pode servir como exemplo o *Syllabus* do Papa Pio IX, que, na segunda metade do século XIX, apresenta, dentre os inúmeros *erros* do Mundo moderno, a idéia de que o casamento possa ser realizado fora da Igreja.

Dessa maneira, o tipo de história que pretendi escrever, também poderia ser nomeada de *história conceitual do político, pensamento político*, ou ainda, *pensamento político social*.

A síntese dos pressupostos teóricos dessa história conceitual pode ser buscada primeiramente em Reinhart Koselleck, que introduz questões importantes no que diz respeito à possibilidade da elaboração de uma linguagem relativamente comum à escrita da história. Esta, segundo o pensador alemão, deve ser escrita e analisada a partir de *conceitos*, já que, através desses, pode-se dizer, a sociedade *representa-se* e *articula-se*. Nas palavras de Koselleck (1999), “sem conceitos não pode haver uma sociedade e, sobretudo não pode haver unidade de ação política” (p. 98)

Assim, a história vivida *em sociedade* pode ser entendida e analisada a partir da articulação de conceitos, porque é exatamente por esses que ela *existe* de fato. Uma história dos conceitos (ou conceitual) tem, portanto, como pretensão, não ser apenas representação do real, mas parte integrante do real⁵.

Uma das chaves de compreensão das propostas teóricas para a escrita da história, feitas por Koselleck, talvez esteja no entendimento de algumas das características da sociedade moderna: ela é burocraticamente organizada, é histórica e não tradicional, *emprega conceitos de forma rigorosa* tanto em sua organização presente como, também, na indicação de transformações sociais e políticas. Isso, por exemplo, pode ser confirmado na reflexão sobre o conceito de *democracia*, extremamente polissêmico, que age mais como um indicador de um sistema político a ser alcançado do que como algo realmente existente, mas que, mesmo assim, não deixa de ser dotado de certa utilidade política praticada no presente: veja-se, por exemplo, as Constituições das nações modernas, impregnadas de princípios como igualdade, liberdade de consciência etc⁶.

O entendimento do que foi dito acima, ainda implica na distinção entre *palavra* e *conceito* feita por Koselleck. Este afirma que, “embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela” (IDEM, p. 109).

Possibilidades de significados estariam contidas na palavra, enquanto que um conceito reuniria “em si diferentes totalidades de sentidos.” (IDEM)

⁵ Uma das particularidades do estudo do pensamento político é que “ele aspira [...] ser parte constitutiva do objeto estudado” (BRANDÃO, 2007, p. 32). Trata-se da tentativa, mais uma vez, de afirmar a não distinção, por meio da articulação conceitual, do vivido e do escrito.

⁶ Para uma aproximação do conceito de democracia nesse sentido: Dahl, Robert A. *Poliarquia: Participação e Oposição*. Tradução de Celso Mauro Paiornik. São Paulo: Editora da USP, 2005.

E mais: “o conceito reúne em si a diversidade da experiência histórica assim como a soma das características objetivas teóricas e práticas em uma única circunstância, *a qual só pode ser dada como tal e realmente experimentada por meio desse mesmo conceito*” (IDEM, grifo meu)

Importante frisar que aquela concepção de história relaciona-se com supostos básicos: primeiro, de que ainda somos Modernos; segundo, que a forma predominante sob a qual os aglomerados humanos se organizam e dão maior significado na modernidade, chama-se *sociedade* (com todas as suas implicações de definição conceitual) e não civilização, comunidade, tribo, clã etc.

Assim, pode-se argumentar que uma história conceitual estaria restrita à sociedade moderna. Talvez sim. Mas acontece que a história, tal como a concebemos hoje, não possui uma *afinidade eletiva*, talvez única, com a moderna sociedade ocidental? Ou teria ela (a história) surgido em outra época? Ou em outro espaço (intelectual ou mesmo *geopolítico*)? Refletir historicamente, por exemplo, acerca da Índia de castas, ou sobre povos indígenas do século XV, não seria a tentativa de uma compreensão racional moderna acerca daqueles “objetos”? Em resumo: a história conceitual, que supõe a constituição de *conceitos sociais*, não estaria restrita ao Ocidente moderno pelo fato da compreensão histórica das “não-sociedades” apenas ser possível em decorrência da própria sociedade.

Aquela afirmação não pode e não deve ser confundida com algum tipo de colocação eurocêntrica. Não se diz com aquilo que a sociedade moderna está em grau evolutivo maior que uma tribo indígena ou do que a Índia, mas sim que possui uma *ideologia* própria (histórica) que é capaz, inclusive, de perceber-se enquanto diferente de outras formas de aglomerados humanos⁷.

Afirmar que aquilo chamado por Koselleck de história dos conceitos, também poderia ser nomeada de história conceitual do político ou de pensamento político social. Tentando evidenciar isso, talvez, as propostas teóricas daquela história tornem-se mais explícitas.

Aquele intuito importa lembrar mais uma vez: a história dos conceitos é pensada a partir das *representações* que o social faz de si mesmo. Desse modo, se deve reconhecer a necessidade, “diante de um mundo que não compreendemos, porque acreditamos que ele

⁷ Talvez o exemplo mais apropriado aqui seja o de Pierre Clastres, que estuda povos indígenas, principalmente demonstrando suas diferenças para com o Ocidente moderno. Diferenças que, em nenhum momento, são vistas como inferioridade, mas que apenas são percebidas em decorrência da sociedade. CLASTRES, Pierre. *A Sociedade Contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

fosse impossível” (FURET, 2001, p. 21), da recuperação interpretativa das instituições de estabilização da sociedade moderna: do *Político*.

Nessa concepção, o Político é encarado como “o lugar onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva se enraíza e se reflete ao mesmo tempo” (ROSANVALLON, 1995, p. 12). Dessa maneira, a partir do Político, inclusive, várias disciplinas podem, enfim, compartilhar um campo reflexivo e uma linguagem relativamente comuns.

A escrita de uma história conceitual, segundo Pierre Rosanvallon (1995), é um *fenômeno* no qual podem ser enumerados vários autores, dentre os quais: na história das idéias, o antropólogo Louis Dumont; na história política, François Furet; na filosofia política, Claude Lefort; na antropologia política, Pierre Clastres; na filosofia do direito, Luc Ferry e Alain Renaut.

Todos esses autores, cada um em campos específicos e em tempos distintos, passaram a proceder mais ou menos do mesmo modo: operaram uma história conceitual que deve ser, ao mesmo tempo, *interativa* e *compreensiva*. Esta última supõe que os problemas de determinada época “articulam-se” com o próprio tempo sobre o qual está a indagar-se. De forma que “a meta é fazer dessa história conceitual um recurso de compreensão do presente”. (IDEM, p. 18) Parte-se, portanto, de um problema a ser resolvido.

Assim, uma história conceitual é, necessariamente, uma *história-problema*, tal como apresentada por Furet (s.d.), segundo o qual a história predominantemente narrativa deu lugar, entre os historiadores profissionais, a um tipo de história escrita sempre orientada a partir de alguma indagação do presente.

O outro lado da história conceitual, que se soma à perspectiva compreensiva, é a interatividade. Analisa-se como as instituições, os fatos ou determinadas culturas políticas interagem umas com as outras. Podem servir de exemplo os embates entre o iluminismo e a escolástica em Portugal, nos séculos XVI e XVII.

Percebe-se, por tudo que foi escrito até agora, que uma história conceitual é predominantemente política. Onde é importante frisar que tal perspectiva histórica, de maneira alguma, trata de um retorno à historiografia política tradicional, em que eram apenas relatados os feitos dos grandes homens ou a história das instituições ou dos países. Como também não é formulada apenas a partir dos relatos dos textos mais conhecidos de uma determinada época, pois se entende que estes, por si só, são insuficientes à apreensão de dado *contexto*. Dessa maneira, parte-se do princípio que se deve “interrogar a massa de petições enviadas à Assembléia, mergulhar no universo das brochuras e dos libelos, reler os debates

parlamentares, penetrar nos clubes e nas comissões”. (IDEM, p. 17) Desse modo, a produção dessa história exigiria o recolhimento de uma documentação relativamente vasta.

Além daquela, mais uma exigência é posta à história conceitual: sua distinção tanto da ideologia quanto da filosofia política. Tal empreitada condiciona-se pela definição do pensamento político.

Provavelmente é em Raymundo Faoro que a definição do que é o pensamento político, esteja mais claro. Suas observações nos são válidas à medida que certo teor racionalista (científico) é apresentado à história.

Diferencia-se o pensamento político de uma definição específica de ideologia: aquela que diz que as práticas determinam as idéias. (FAORO, 2007, p. 35)

Já a filosofia política seria o outro extremo da ideologia. Pela primeira, entender-se-ia que as práticas são condicionadas por idéias. Os exemplos mais correntes seriam o da Revolução Francesa, fruto de Rousseau, ou a Revolução Russa de 1917, filha das idéias de Marx.

O pensamento político não se faz nem por um (ideologia no sentido apresentado acima), nem por outro (filosofia política), ele opera-se, digo de maneira simplificada, sob a perspectiva da não distinção entre o que é pensado e aquilo que é feito. O que existiria entre as idéias e as práticas, seriam afinidades, “determinações” mútuas.

Assim, o pensamento político apresenta-se como *a própria política*, não podendo ser confundido, “nem a escória das ideologias, nem a política em estado de modelo” (IDEM).

Possui uma *natureza* compatibilizada *com o saber informulado*. Algo que não pode ser confundido *nem com a irracionalidade, nem com o oportunismo*.

O pensamento político não se restringe apenas à transmissão das práticas humanas, escreve-se no campo “*da ação*, numa práxis que se desenvolve no logos. Suas *prescrições são normativas*, localizam-se no mundo da práxis, pelos que atuam fora da lógica proposicional”.

Assim, a *função* do pensamento político se apresenta como a “*de direcionar a conduta humana em determinado sentido*, não a de representá-la enunciativamente, descritivamente”.

Uma última consideração acerca do pensamento político ainda se faz necessária. Diz respeito às suas proposições, que, “embora mensuráveis pelo critério da verdade, cuidam da *validade* como convém no mundo da práxis”. (FAORO, 2007, p. 36)

Nota-se que a relação entre verdade e validade, para a história conceitual (ou pensamento político), não está no mesmo patamar de uma aceitação decorrente da *eficiência* do enredo, tal como pensa por exemplo White. A diferença é gritante: o pensamento político

“cuida da validade” pelo fato da história não se debruçar sobre um objeto imóvel ou acerca de um quadro estático, mas da *práxis* humana.

E nessa *práxis*, alguns textos (idéias) adquirem uma força social que outros não o fazem, de maneira tal que podem, inclusive, ser encaradas como textos/contextos de uma época. O *Leviatã* de Hobbes, por exemplo, trata-se de uma obra de pensamento político por vários elementos: por sua envergadura de diálogos estabelecidos com outros textos do próprio século XV e dos séculos anteriores; por ser elaborado a partir de problemas da época em que foi escrito (as guerras políticas religiosas na Inglaterra) na mesma medida em que se propôs a ser solução dos mesmos problemas; e, talvez, o elemento de maior importância para a atribuição do *Leviatã* como um texto/contexto tenha sido o grau de *vulgarização* alcançado pela obra. Até hoje, não é preciso ter lido Hobbes para que a ideia (repito mais uma vez: vulgarizada) de que, sendo os homens maus por natureza, um Estado forte deve ser, como forma de controle, estabelecido. A questão é que o *Leviatã* e outros textos de igual impacto para a sociedade moderna circularam e circulam na mente dos homens e nas instituições de estabilidade social criadas por esses. Uma circulação tal, que é capaz de atribuir àqueles textos uma espécie de indicador de solução para os próprios problemas políticos e sociais do presente.

Junto a Hobbes, as idéias de outros autores serão expostas ao longo desse trabalho como obras de pensamento político, como textos/contextos, e, portanto, como fontes históricas. A compreensão é de que *O Segundo Tratado Sobre o Governo* de Locke; *Da Liberdade dos Antigos Comparada à Liberdade dos Modernos*, de Benjamin Constant; assim também os textos de Diderot, Condorcet e de Tavares Bastos etc. são fontes históricas como quaisquer outras, não adquirindo, no caso dos autores estrangeiros, o *status* de fontes primárias pelo simples fato de se tratarem de traduções e não dos textos no original. Algo que, para o interesse e limites do trabalho, acredito, não será muito problemático.

Desse modo, a dissertação, ademais desse primeiro capítulo introdutório, divide-se em três partes. No *segundo* deles, em linhas gerais, apresento as relações dos princípios do liberalismo e da democracia; bem como tento explicitar as diferenças de propostas e perspectivas educacionais da racionalidade liberal e as da Igreja Católica Apostólica Romana.

Para o Liberalismo político, debruço-me, a partir da noção de indivíduo enquanto valor, sobre textos (que como contextos de uma época) foram capazes de se converter em pensamento político social. Início, portanto, depois de apresentar, a partir de Hill (1987), alguns dos trâmites da chamada *Revolução Inglesa*, com a ascensão do indivíduo moderno a partir do *Leviatã* de Thomas Hobbes, perpassando, em seguida, pela noção de propriedade

(vida, bens e liberdade) de John Locke, no *Segundo Tratado sobre o Governo*; e em um passo seguinte, explícito, a partir de Benjamin Constant, a noção de *liberdade moderna* em oposição à *liberdade dos antigos*. O que tento deixar claro, é que tal liberdade associa-se diretamente com o Liberalismo que, por sua vez, vincula-se, inseparavelmente, à ideia de indivíduo (tal como pensando por Hobbes) e de propriedade aos moldes de Locke. E mais, que, entre o Liberalismo e a democracia existe um prosseguimento necessário, ligado também, àqueles que seriam elementos básicos do liberalismo, a saber: o indivíduo, a liberdade e a propriedade. Idéias essas, que não apenas tentarei “defender” no capítulo seguinte, mas ao longo de toda a Dissertação.

O esforço foi o de apresentar não apenas o prosseguimento do Liberalismo na democracia, mas, também, suas rupturas, das quais o entendimento do Estado como *representação da vontade dos indivíduos*. A partir de então, é “criada” a ideia de que, no ato político, os homens devem passar por um processo de instrução, transformando-se, de seres desarticulados e de pouca ou nenhuma vontade, em cidadãos.

Assim é que apresento, como parte importante dessa proposta de instrução, algumas das concepções formuladas por autores como Diderot e Condorcet. Frisando não tanto as questões de conteúdo, mas os objetivos políticos e sociais, os quais, acreditavam aqueles autores, a instrução poderia promover.

Apresentadas as promessas em torno da instrução *decorrente* do liberalismo, o passo seguinte foi o de inferir as propostas e expectativas da *doutrina social católica* em relação ao mesmo tema. Empreitada feita, primeiramente, a partir dos documentos oficiais da Igreja no século XIX (*Mirari Vos* e *Syllabus*).

Tentei delimitar, em âmbito geral, os dois tipos de ideários que, em certa medida, dialogaram e se enfrentaram ao longo do século XIX, na constituição do ensino público, também no Brasil. Logicamente que não foram os únicos, outras linguagens de pensamento, certamente, estiveram presentes naqueles debates, mas que acabei por “ignorar” por me parecerem que não constituíssem o debate/embate principal e, também, porque extrapolariam os limites de uma Dissertação.

No terceiro capítulo, principalmente à luz de uma série de discursos parlamentares, recolhidos e publicados pelo Senado Federal em parceria com a Casa Rui Barbosa e com o MEC, investigo, o grau de embates entre o *doutrina social católica* e o *pensamento político liberal* no que diz respeito à organização da instrução pública no Brasil.

Os referidos documentos, que trazem como título *O Clero no Parlamento Brasileiro*, estão organizados em dois volumes referentes ao Senado Federal, com debates que se

estendem do ano de 1826 até 1889; e mais cinco volumes acerca da Câmara dos Deputados. Tanto nesta, quanto no Senado Federal, a diversidade de assuntos debatidos, assim como a variedade de posições políticas, é impressionante.

No quarto capítulo, acompanho o pensamento e a atuação de alguns liberais brasileiros, entre os anos de 1860 e 1889, no tocante à formação do Estado e à problemática da instrução pública. Serão, sobretudo, *três* autores a terem seu pensamento explicitado: Diogo Antônio Feijó (1784-1843); Tavares Bastos (1837-1875) e Rui Barbosa (1849-1923).

O capítulo tem o intuito mais de servir como espécie de guisa de orientação, do que mesmo de fazer uma análise exaustiva sobre aqueles autores. Certamente, trabalho para outro momento e para um numero maior de linhas do que apenas as de um capítulo.

Assim, uma questão se faz importante: por que a opção de expor o pensamento justamente daqueles autores? Tantos outros liberais não tiveram uma relevância igual ou até mesmo maior para os rumos políticos do Brasil? A resposta não poderia ser outra, a não ser que sim. Outros *sujeitos políticos* foram de grande importância, e certamente poderiam ter sido selecionados e servirem para os objetivos desse trabalho, mas o argumento é que homens como Tavares Bastos (1837-1875), Diogo Antônio Feijó (1784-1843) e Rui Barbosa (1849-1923), são *bons* exemplos, como tentarei deixar claro no capítulo pertinente, para, principalmente, entender o quanto o liberalismo no Brasil foi paradigmático⁸. Ainda assim, a hipótese foi a mesma ao longo do trabalho: no país, o pensamento liberal estava sim no lugar, e se opôs a outras formas de racionalidades, tal como a católica, no intuito de instalar o *indivíduo político* nas práticas brasileiras. Intuito que se fez, pragmaticamente, muitas vezes *contraditoriamente*, mas que, sob o *valor* do *indivíduo*, o *pensamento* pôde ser mantido como *unidade*. Sob essa ótica, me apropriando do termo da professora Maria Sylvia de C. Franco (1983), em sua análise sobre a *ordem escravocrata* no Brasil, o liberalismo pode ser entendido tal como um sistema econômico (capitalista), ou seja, como uma *unidade contraditória*.

O trabalho pretende contribuir, de alguma maneira, para a compreensão de uma questão tão difícil e não resolvida na história do nosso país: a formação do Estado Nacional. Este, que até hoje não possui, de fato, bases realmente impessoais, igualitárias, laicas, meritórias e justas. Princípios a serem perseguidos e desejosamente instalados em um futuro próximo no Brasil.

⁸ Esse se escreve na seguinte fórmula: trata-se de um “padre liberal” (Feijó), de um “liberal republicano” (Bastos), e de Rui Barbosa, um liberal admirador da monarquia Inglesa (GRAHAM, 1973).

2 LIBERALISMO E IGREJA CATÓLICA: o problema da instrução pública.

Embora a Terra e todos as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa. A esta ninguém tem direito algum além dele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. (LOCKE, II, § 26)

A liberdade individual, repito, é a verdadeira liberdade moderna. A liberdade política é a sua garantia e é, portanto, indispensável. Mas pedir aos povos de hoje para sacrificar, como os de antigamente, a totalidade de sua liberdade individual à liberdade política é o meio mais seguro de afastá-los da primeira, com a consequência de que, feito isso, a segunda não tardará a lhe ser arrebatada. (CONSTANT, 1985, p. 21)

Daqui provém a efervescência de ânimo, a corrupção da juventude, o desprezo das coisas sagradas e profanas no meio do povo; em uma palavra, a maior e mais poderosa peste da república, porque, segundo a experiência que remonta aos tempos primitivos, *as cidade que mais floresceram por sua opulência, extensão e poderio sucumbiram, somente pelo mal da desbragada liberdade de opiniões, liberdade de ensino e ânsia de inovações.* (PAPA GREGÓRIO XVI. *Mirari Vos.* s. p., grifo meu)

2.1 INDIVÍDUO, PROPRIEDADE & LIBERDADE COMO ELEMENTOS BÁSICOS DO LIBERALISMO.

Segundo Laski, o liberalismo, nos últimos quatro séculos, pode ser encarado como “a mais importante doutrina da Civilização Ocidental” (LASKI, 1973, p. 5). Trata-se de uma espécie de novo credo, comparado mesmo a uma religião, que teve seu *começo* por volta do século XVII e que, até o momento, não se consumiu. Ao contrário, são a partir dos seus princípios políticos que grande parte do mundo pretende moldar-se ainda hoje.

Tal afirmação será dotada de alguma importância se levadas em considerações determinadas observações que tentarei expor ao longo dessa dissertação: primeira, os valores perseguidos pelo Ocidente moderno não são os liberais, mas sim os democráticos, contudo, aparentemente, existe uma ponte impossível de ser contornada entre o liberalismo e a democracia.

A segunda observação diz respeito à própria definição do liberalismo. Empreitada, adianto logo agora, apenas possível por certas reduções compreensivas devido ao alto grau de complexidade do conceito. Tal passo, aliás, se faz importante à exposição das propostas de instrução pública daquela racionalidade política para o mundo. Desse modo, não pretendo escrever, mesmo que sob a forma de esboço, uma história do liberalismo, mas apresentar alguns conceitos elaborados ao longo da história que, a meu ver, estão intrincados ao pensamento liberal, a exemplo do indivíduo, da propriedade e da liberdade.

Antes de apresentá-los, algumas outras considerações ainda são necessárias: primeiro, o Liberalismo é extremamente polissêmico, refere-se, dentre outras, a dimensões econômicas, sociais e políticas. Ou ainda, a todas essas dimensões de forma não separada. Por tal polissemia, é que se falou, algumas vezes, em liberalismos no lugar de liberalismo.

O singular também foi metamorfoseado em plural, quando se tratou de diferenças espaciais, por exemplo: liberalismo europeu, liberalismo brasileiro, francês, inglês, etc.. E também, quando se falou de diferentes temporalidades: liberalismo no século XVII, no XVIII, no XIX etc.

Opto pelo caminho de tratar o liberalismo no *singular*. Rendo-me, contudo, a chamar aquela racionalidade de *liberalismo político*. Com isso, não pretendo criar uma oposição, por exemplo, ao liberalismo econômico. Parto do entendimento de que, no Político, todas as outras dimensões societárias estão incluídas. Desse modo, penso que, mesmo que fale, ao longo desse texto, em liberalismo político, não estarei aderindo àqueles que o encaram como uma pluralidade de conceitos, em boa parte, separados uns dos outros.

O liberalismo possui muitas “ramificações”. Como, então, encontrar algo que seja comum a todas elas? A chave do enigma talvez esteja em um dos seus valores essenciais: o indivíduo.

Por indivíduo, entendo, na trilha de Louis Dumont (1985), não a mostra individual da espécie humana, presente em todas as civilizações, mas um *valor*, ao que parece tipicamente ocidental, que leva cada homem a se ver como uma parte singular da sociedade, que combate todos os condicionamentos previamente estabelecidas à sua vida.

No percurso aqui traçado, tento ainda evitar certas *armadilhas*, dentre as quais: atribuir o começo e o desenvolvimento do liberalismo a uma classe social específica: a burguesia. E mais, que aquela racionalidade foi a justificativa ideológica para certas práticas; ou ao contrário, que essas surgiram em decorrência daquelas. Ambos (idéias e práticas) fazem-se como dado contexto de uma época, conforme explicitado na introdução.

E, por fim, as bases do liberalismo, inicialmente, foram filosóficas para depois (principalmente com Smith) se tornarem econômicas. Na realidade, entendo que “o Leviatã e A riqueza das nações devem ser lidos da mesma maneira. Ou de preferência, que o contrato social e o mercado são apenas duas variantes da resposta a uma mesma questão”, em resumo, “o mercado se apresenta no fim do século 18 como a resposta global às questões que as teorias do pacto social não podiam resolver de modo totalmente satisfatório e operatório” (ROSANVALLON, 2002, p. 26)

As dimensões filosóficas e econômicas que hoje, em grande parte, se pensa como separadas, na realidade, constituem uma unidade, que é: “a procura de uma alternativa às relações tradicionais de poder e de dependência” (IDEM, p. 15). Ao que parece, lembra Rosanvallon, entre Locke, Smith, Montesquieu, Constant etc., uma mesma empreitada está em atividade.

Partindo, portanto, do suposto que o liberalismo está ligada ao desenvolvimento do indivíduo, evitando o abismo das origens, contemplo o *começo* dos valores liberais em um dado contexto: Inglaterra do século XVII. Período em que um autor, Thomas Hobbes (1588-1679), segundo Koselleck (1999), promoveu uma resposta singular a uma crise que havia se espalhado por praticamente toda a Europa. Antes da solução, apresento o problema.

Em retrospectiva, partindo do quadro apresentado pelo historiador Christopher Hill, tudo na Inglaterra do século XVII parecia incorrer para a ascensão do indivíduo nas práticas políticas: o país era povoado por uma *multidão* espalhada em incontáveis grupos e em uma miríade de seitas religiosas.

Aquela multidão formava um mosaico de crenças, por exemplo: os *anabatistas* pregavam que o batismo não poderia ser realizado na infância, “tinha que ser um *ato voluntário* de um adulto” (HILL, 1987, p. 43, grifo meu); muitos deles se recusavam a prestar juramentos, a admitir “que uma cerimônia religiosa servisse para finalidades judiciais e seculares; outros rejeitavam a guerra e o serviço militar. Alegava-se que bom número deles levava o igualitarismo até o ponto de negar a propriedade privada”. (IDEM)

Além dos *anabatistas*, os *familistas* formavam outra seita importante ao entendimento do contexto político-religioso da Inglaterra do século XVII: “dos seus membros dizia-se que se recusavam a rezar e que negavam a ressurreição do corpo. Punham em dúvida que existisse céu ou inferno separados desta vida” (IDEM, p. 44)

Tanto uns (os *anabatistas*) quanto outros (os *familistas*) traziam em suas crenças a marca da negação da obediência a qualquer tipo de instituição de organização hierárquica. Princípios que, em certa medida, eram compartilhados, ainda segundo Hill, por um número incontável de “homens sem senhor” espalhados por toda a Inglaterra e que representavam “um elemento potencial de dissolução da sociedade” (IDEM, p. 56). Eram vadios, vagabundos e mendigos, espalhados nos campos e nas cidades. Existiam aqueles que não freqüentavam a igreja e pareciam não se enquadrar em nenhum grupo social. De igual modo, havia os membros das seitas protestantes, também no campo e na cidade, que viviam “como se tivessem escolhido a condição de não terem senhores, na medida em que optaram por sair da Igreja estatal” (IDEM, p. 58).

Os nomes das seitas e grupos, na Inglaterra do século XVII, podem se estender praticamente a um numero incontável, interessante de serem acompanhados, mas esse não é objetivo proposto nesse trabalho. O que gostaria de evidenciar, é a *crise* e as *críticas* proporcionadas por um mundo de homens que, de igual forma, pregaram uma miríade de idéias, que hoje, poderíamos associar com a concepção de indivíduo.

Assim, existiriam na Inglaterra daquele período reivindicações pelo “sufrágio universal masculino”; a defesa da “posse em comum de todas as coisas, inclusive, ao que parece, das mulheres” (IDEM, p. 126); a crença “segundo a qual apenas o espírito de Deus presente no fiel pode proporcionar a adequada compreensão das Escrituras”, o que constituiria “um senso vívido de como a mensagem bíblica parecia falar diretamente a quem a lia” (IDEM, p. 107). Essas idéias, dispersas, espalhadas e, algumas vezes, confrontadas por *Levellers, Seekers, Ranters, Quakers* etc., parecia promover na Inglaterra uma condição interminável de *guerra de cada um contra cada um*, para utilizar a expressão de Hobbes em relação ao seu Estado de Natureza “hipotético”.

Diante daquela crise onde, na época, nenhuma solução parecia eficaz de fato, Thomas Hobbes propôs, com uma espécie de “versão secularizada da ética protestante” (IDEM, p. 369), uma fórmula de soberania capaz de dar término às guerras na Inglaterra: sua fórmula foi a do indivíduo moderno.

Segundo Koselleck, Hobbes “é um exemplo paradigmático da gênese da moderna teoria do Estado a partir da situação das guerras civis religiosas” (KOSELLECK, 1999, p. 25). A singularidade do autor do *Leviatã* (1651) estaria no fato dele propor uma teoria do Estado que teve como fundamento “um direito que estivesse acima dos partidos” (IDEM, p. 26).

Em Hobbes, os indivíduos aparecem

descritos de antemão em função de suas existências como sujeitos, isto é, como súditos do soberano. Sem uma instância estamental intermediária, são integrados à ordem pública de modo a poderem desenvolver-se livremente como indivíduos. O individualismo de Hobbes é o pressuposto de um Estado ordenado e, ao mesmo tempo, a condição de um livre desenvolvimento do indivíduo. (IDEM, p. 27)

Logicamente que o indivíduo de Hobbes não é o cidadão democrático moderno, nem o liberal em sua concretude e implicações, mas, ao que parece, ainda interpretando Koselleck, o entendimento do indivíduo enquanto valor moderno (portanto, no liberalismo e na democracia), perpassa pela compreensão do autor do *Leviatã*, tendo em vista que “a teoria Hobbesiana do Estado absoluto já contém *in nuce* a idéia do direito de Estado civil, de forma

que seu olhar, embora parta do contexto das guerras religiosas, alcança por si o século XVIII” (IDEM, p. 25). Sendo assim, uma pergunta deve ser respondida: qual foi a solução de Hobbes para a gênese da teoria do Estado moderno?

Pois bem, para Hobbes, a vida em conjunto seria algo extremamente desagradável aos homens. Estes não viveriam juntos a outros por uma força natural, mas apenas por um artifício. Como prová-lo? Hobbes o faz comparando o que ele entende por *natureza humana* à de outros animais. Donde seis características comuns aos homens são levantadas⁹.

Primeiro, nos homens existe a necessidade de *honra* e de *dignidade*: competem constantemente por essas duas coisas, por elas surgem a *inveja*, o *ódio* e a *guerra*, algo não presente em animais como as abelhas ou formigas.

O segundo motivo pelo qual a vida em sociedade, para os homens, só se realiza através de um pacto artificial e não natural, é o fato de que, enquanto os outros animais que vivem em “sociedade”, não distinguem o bem comum do individual, os homens apenas “encontram felicidade na comparação com os outros” (IDEM, p. 125) (felizes se fazem pela *eminência*).

Terceiro: incapazes de *cálculos mentais*, as abelhas, diferente dos homens, não julgam existir nada de errado na administração de suas vidas. Os homens, entretanto, vêem, ou julgam, que podem sempre administrar a vida coletiva, de forma melhor do que a instaurada e administrada pelos seus iguais. Promovem, portanto, pela *competição*, a guerra civil.

Quarto, não sendo capazes de *utilizar a linguagem para enganar as outras*, as abelhas podem viver harmoniosamente em conjunto, por natureza. Nos homens, porém, há o “capricho” de apresentar aos outros o *bom sob a forma do mal*, ou o inverso, o *mal apresenta-se como sendo um bem*. Por esses fatos, domina a desconfiança; por esta, a paz não pode realizar-se.

Quinto: apenas os homens distinguem a *injúria* e o *dano*. Enquanto, para os outros animais, a satisfação basta para não se sentirem ofendidos pelos seus semelhantes, no homem, à *medida que se satisfaz, mais inquieto se torna*, cresce o desejo de controlar as ações daqueles que governam o Estado.

Dos cinco motivos apresentados acima, que justificam afirmar que, aos homens, a vida em sociedade não se faz por algo natural, surge um sexto: mesmo instaurando um pacto deles não atacarem uns aos outros, a vida humana só se concretiza onde Um, inclusive por meio da

⁹ Praticamente todos os pontos referidos a Hobbes foram extraídos da Parte II, Cap. XVII (Das Causas, Gerações e Definição de um Estado), do *Leviatã*. HOBBS, Thomas. *Leviatã*: Ou, a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. Tradução de D’Angina, Rosina. São Paulo: Ícone, 2000.

espada, garanta que nenhum homem fira as leis instauradas pelo contrato político. *Este, apenas pela palavra, “calcula” seus artifices, não vale nada*, pois o desejo por glória e por honra, bem como o sentimento em cada homem de julgar-se mais sábio que os outros, somados à desconfiança de um em decorrência do outro, levarão o homem a, na primeira oportunidade, para manter-se vivo, matar o outro.

Diante desse quadro, Hobbes apresenta sua solução, seu monstro: contrato feito de cada *um* com cada *um*, onde cada *um* abdica do seu poder e deposita suas forças nas mãos de *um*, ou de *uma* assembléia de homens (que forma UM), que deve, acima de tudo, garantir a vida de seus súditos. Esperança diante do medo da impossibilidade de vida no Estado de Natureza, este, definido por Hobbes como estado de guerra de cada um contra cada um.

O pacto, portanto, seria instaurado para que a sobrevivência fosse garantida. Em Hobbes (2000), na ausência desse, nenhum homem pode existir de fato. Ao instaurar o contrato político, os homens abrem mão da sua *força*; vencem, portanto, pela razão, as paixões voluntárias. Criam o *Leviatã* não simplesmente pelo medo ou “por uma força natural”, mas pela esperança de pôr fim ao conflito. Agora, a vida em sociedade pode realizar-se; agora, e a partir de então, surge o *indivíduo político*.

Com Hobbes se tem constituído uma concepção de indivíduo “independente” da comunidade (todas as concepções das seitas religiosas na Inglaterra esboçavam, ao que parece, um “indivíduo” existente no seio de suas respectivas seitas ou grupos); a justificativa do Poder (absoluto, aliás) não é mais transcendente, mas imanente, migrou do Céu à Terra, corporificando-se em um monstro, o *Leviatã*, o Estado, que tem, como “forma e matéria”, o homem. E _ por que não dizer? _ o indivíduo: igual a todos os outros, livre para fazer tudo aquilo que puder abaixo da lei.

Como já dito, o indivíduo Hobbesiano é o súdito, que funda o poder, sendo sua *persona*, mas certamente ele ainda não é o indivíduo liberal. A *sistematização* deste parece ser dividida com outro autor inglês: John Locke (1632-1704).

Naquilo que aqui é de interesse imediato, restrinjo-me a expor algumas decorrências da concepção de propriedade de Locke. Conceito essencial ao entendimento e concretização do liberalismo e, também, como depois tentarei deixar claro, da democracia.

Para Locke, “embora a Terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, *cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa*. A esta ninguém tem o

direito algum além dele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele” (LOCKE, II, § 26, grifo meu)¹⁰.

Duas coisas são imprescindíveis ao entendimento do pensamento lockeano. Primeiro, como propriedade, Locke não está apenas fazendo referência a posses materiais, mas às “vidas, liberdades e bens aos quais”, diz ele, “atribuo o termo genérico de propriedade” (LOCKE, IX, § 123).

A segunda coisa imprescindível ao pensamento de Locke será “o fim maior para os homens unirem-se em sociedade políticas e submeterem-se a um governo”: conservar sua propriedade.

Assim, a tautologia se faz inevitável: a liberdade em Locke (e no liberalismo) associa-se a sua concepção de propriedade. Existindo enquanto fruto do trabalho de cada homem, sendo, inclusive, a propriedade primeira do indivíduo o seu próprio corpo. Cabe a cada um o direito de defender sua vida. Defesa que, depois do contrato, passa a ser uma das obrigações do Governo estabelecido.

E mais, já que agora a propriedade é entendida como fruto do trabalho humano, nenhum homem, a partir de então, se sentirá obrigado com quaisquer laços *tradicionais*; não é mais forçado a nascer e morrer em dado território e em dado *status*. Com essa nova concepção de propriedade, abre-se o horizonte para os homens se tornem errantes, livres para escolherem onde e como viver. Trata-se de um liberdade peculiar à Modernidade.

Com Locke, o Liberalismo torna-se mais explícito. Sua relação com a Democracia carece, ainda, de uma evidência um pouco detalhada da ideia de liberdade moderna (qual arriscaria chamar, inclusive de liberdade liberal). O melhor caminho para entender aquele conceito talvez tenha sido percorrido por Benjamin Constant (1767-1830)¹¹, em 1819, em um texto com o seguinte título: “Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos”.

Constant apresenta distinções entre duas formas de liberdade: “uma é a liberdade cujo exercício era tão caro aos povos antigos; a outra, aquela cujo uso é particularmente útil para as nações modernas”. (CONSTANT, 1985, p. 09)

¹⁰ As citações de Locke foram extraídas da seguinte edição: LOCKE, John. *Dois Tratados Sobre o Governo*. Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹¹ Benjamin Constant, que tinha como nome completo Henri-Benjamin Constant de Rebeque, nasceu na Suíça em 1767 e morreu na França em 1830. Estudou na Baviera (Universidade de Erlangen) e na Escócia (Universidade de Edimburgo), circulou, ao longo da sua vida, pela Alemanha, França, Suíça e Grã-Bretanha. Durante os anos de 1815 e 1830, participou de algumas decisões políticas na França, chegando, inclusive, a ter acesso à *Assembléia Nacional Francesa*. Seu pensamento, principalmente no que concerne a “junção” entre Monarquia e liberdade, esteve presente já na *Constituição Francesa* de 1830 (*Charte Française* de 1830); escreveu obra de vastíssima ressonância política, que circulou tanto na Europa quanto na América.

A liberdade dos antigos “consistia em exercer coletiva, mas diretamente, várias partes da soberania inteira, em deliberar na praça pública sobre a guerra e a paz, em concluir com os estrangeiros tratados de aliança, em votar as leis, em pronunciar julgamentos, em examinar as contas, os atos, a gestão dos magistrados; em fazê-lo comparecer diante de todo um povo, em acusá-los de delitos, em condená-los ou em absolvê-los”. Tal liberdade, afirma Constant, seria, e assim os antigos a admitiam, como “ a submissão completa do indivíduo à autoridade do todo. (...) Todas as ações privadas estão sujeitas a severa vigilância. Nada é concedido à independência individual, nem mesmo no que se refere à religião”. (IDEM, p. 11)

A liberdade dos modernos, por sua vez, consiste no entendimento de que cada um possui

o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É para cada um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir, sem necessitar de permissão e sem ter que prestar conta de seus motivos ou de seus passos. É para cada um o direito de reunir-se a outros indivíduos, seja para discutir sobre seus interesses, seja para professar o culto que ele e seus associados preferirem, seja simplesmente para preencher seus dias e suas horas de maneira mais condizente com suas inclinações, com suas fantasias. Enfim, é o direito, para cada um, de influir sobre a administração do governo, seja pela nomeação de todos ou de certos funcionários, seja por representação, petição, reivindicação, às quais a autoridade é mais ou menos obrigada a levar em consideração (IDEM, p.10-11)

Portanto, “entre os antigos, o indivíduo, quase sempre soberano nas questões públicas, é escravo em todos seus assuntos privados” (IDEM, p.11); por outro lado, para os modernos, “o indivíduo, independente na vida privada, mesmo nos Estados mais livres, só é soberano em aparência. Sua soberania é restrita, quase sempre interrompida; e, se, em épocas determinadas, mas raras, durante as quais ainda é cercado de precauções e impedimentos, ele exerce essa soberania, é sempre para abdicar a ela.” (IDEM).

Indivíduo-no-mundo, proprietário de si e do fruto de seu trabalho, independente na vida privada. Esses parecem ser alicerces básicos do liberalismo político. De modo que, mesmo que as lacunas propostas nesse esforço sejam enormes, nenhum grande devaneio parece ter sido a opção de pintar um quadro do liberalismo com as tintas da guerra civil-religiosa inglesa do século XVII; ou com os pensadores: Hobbes, Locke e Constant. Outros autores poderiam ser também utilizados, mas acredito que, com os três, aquilo que sugeri no início desse item, assim como as preocupações dessa pesquisa, estejam contempladas.

Por Hobbes, observa-se como os homens desceram do Céu à Terra, tornado-se, cada um, mesmo que como súdito, autor da soberania moderna.

Em John Locke, a concepção de propriedade (bens, vida e liberdade) torna-se um direito de cada um, desde que trabalhe para transformar o que é comum a todos em propriedade privada. Aqui, inclusive, constitui-se uma espécie de bem capaz de promover uma mobilidade (uma liberdade), tanto espacial quanto social, talvez sem precedentes na história ocidental.

Por sua vez, sob os olhos de Benjamin Constant, está desnudada a diferença entre a liberdade antiga e a moderna, sendo esta, algo restrito ao particular, um direito, que deve ser garantido pelo governo estabelecido, que, por sua vez, aparece como representação dos indivíduos.

Assim, dos posicionamentos que sugeri no início, um ainda tem que ser formulado com precisão. Reapresento-o sob a forma de pergunta: qual é a relação entre o liberalismo e a democracia moderna? Outra a antecede, para complementá-la: o que viria a ser democracia?

2.1.1 Liberalismo & Democracia.

Tomo por democracia um sistema político hipotético, um ideal a ser perseguido, que tem “como uma de suas características, a qualidade de ser inteiramente, ou quase inteiramente, responsivo a todos os seus cidadãos” (DAHL, 2005, p. 26). Falo, não da democracia antiga (ateniense), mas sim da moderna.

A verdade é que tanto uma (democracia antiga), quanto a outra (democracia moderna) escrevem-se, mais ou menos, sob a mesma forma: dizem respeito ao governo de todos; ou da maioria; ou dos muitos; ou ainda, do povo. Em resumo, a democracia seria uma forma de governo tal que, tendo como “titular do poder político” o povo, se opõe ao governo dos poucos (BOBBIO, 2007, p. 32). Contudo, mesmo que “o significado descritivo geral do termo não se alterou” (IDEM, p. 31), o modo como o povo exerce o poder foi modificado, e mais, a própria constituição do que viria a ser o povo, foi, entre os antigos e os modernos, drasticamente alterada. Retomarei a este ponto.

Na democracia antiga, o poder é, ou apresenta-se como sendo, exercido *diretamente* pelo povo. A partir de Atenas, por volta do século V a.C., surgiu a ideia de que os cidadãos se reuniam em praça pública, onde decidiam sobre todos os aspectos da vida: opinavam e votavam sobre a guerra e a paz; a maneira e o tempo das plantações; o trato a ser dado aos escravos e aos animais etc. Tal modelo democrático ficou conhecido como *democracia direta*.

Por sua vez, na *democracia moderna*, diferentemente daquela praticada em Atenas, o exercício do poder se dá por meio da *representação*: os cidadãos não exercem o poder diretamente, mas elegem aqueles que o fazem, como seus representantes. Segundo Bobbio, “tanto os autores do *Federalista* quanto os constituintes franceses estavam convencidos de que o único governo democrático adequado a um povo de homens era a democracia representativa” (IDEM, p. 33).

A sociedade, sob esta forma de governo, implica em um complemento lógico: ela é constituída por indivíduos, ou como queiram, por cidadãos. Deste ponto é que se pode afirmar que a “a democracia moderna não só não é incompatível com o liberalismo como pode dele ser considerada, sob muitos aspectos e ao menos até um certo ponto, um natural prosseguimento” (IDEM, p. 37).

O entendimento que a democracia se apresentaria como espécie de prosseguimento do liberalismo não pode ser confundido com qualquer teoria progressiva da história, não é como se, necessariamente, os princípios liberais desdobrassem na democracia. Assim fosse, não haveria distinção entre um e outro. O que ocorre, é que, em muitos países onde o liberalismo encontra-se em pleno desenvolvimento, os princípios democráticos não estão estalelecidos em sua plenitude, e não existem garantias que o sejam pelo simples fato de serem liberais. Porém, se o futuro é incerto, o que ocorreu, é que os países, hoje democráticos (ou os mais próximos desse ideal), ao longo de suas histórias, foram marcadas por “perseguições”, com avanços e recuos, as concepções, princípios e valores do liberalismo. Em resumo, os países que hoje mais se aproximam do ideal democrático, foram aqueles que, em suas práticas políticas, incorporaram os valores liberais, em especial o do indivíduo. Tal compreensão está pautada no entendimento de que a democracia moderna, por ser representativa, “pressupõe a atomização da nação e a sua recomposição num nível mais elevado e ao mesmo tempo mais restrito que é o das assembleias parlamentares”. Processo “de atomização é o mesmo processo do qual nasceu a concepção do Estado liberal, cujo fundamento deve ser buscado, como se disse, na afirmação dos direitos naturais e invioláveis do indivíduo.” (IDEM, p.36)

Pois bem, os fundamentos sob os quais foi gerado o Estado liberal, estão ligados ao desenvolvimento dos princípios de liberdade e igualdade, gerados e tensamente acomodados na encruzilhada entre o liberalismo e a democracia. Nesta, uma relação paradigmática e incrível entre aqueles dois conceitos será estabelecida.

Na modernidade, a ideia de liberdade política esta atrelada, principalmente, a duas outras concepções: aquilo que se chamou de liberdade negativa; e uma outra, a que foi dada o

nome de liberdade positiva. Ambas são definidas em referência ao modo como as leis são estabelecidas no e pelo corpo político.

A liberdade negativa, a grosso modo, diz respeito aos atos que qualquer um pode realizar, como direito, pelo fato dos mesmos não estarem contemplados pelas leis.

Por sua vez, a dita liberdade positiva constitui-se pelo entendimento de que se é livre à medida que apenas se faz aquilo que cada um entende ser um ato autônomo, não se obedece “a outros e sim a si mesmo” (BOBBIO, 1997, p. 51). No contexto da complexa sociedade moderna, esse “obedecer a si mesmo” está convertido em assistir às leis formuladas pelos próprios indivíduos que as elaboraram. Tal elaboração se faz, ou acredita-se que é feita, a partir de cada membro da sociedade. Essa é a utopia democrática. Por um viés aproximado, “a liberdade de tradição liberal é individualista e encontra sua plena realização na redução a termos mínimos do poder coletivo, personificado historicamente pelo Estado” (IDEM, p. 72).

Uma definição mínima da liberdade liberal pode ser escrita, portanto, nos seguintes termos: trata-se de cada um afirmar-se enquanto indivíduo, ser autônomo, à medida que os mesmo pode fazer, ou não, algo que não esteja prescrito como restrição, por leis. Algo inseparável do entendimento de que, ao Estado, deve ser concedido o mínimo possível de poder. Tal mínimo será sistematicamente apresentado, ao longo da história, como a intervenção, ou atuação, do Estado apenas no que diz respeito à educação, saúde e segurança. Uma trilogia, já mesmo vulgarizada na associação com o liberalismo.

Junto à liberdade política, a racionalidade liberal brota ainda com um outro conceito: o de igualdade.

Por está última, deve ser admitido “a igualdade de todos não em tudo (ou quase tudo), mas somente em algo, um algo constituído, habitualmente, pelos chamados direitos fundamentais, ou naturais, ou como se hoje se diz humanos” (BOBBIO, 1997, p. 41). Sob uma sentença mais conhecida, o que foi dito por Bobbio, poderia ser escrito da seguinte maneira: no liberalismo, os homens são iguais abaixo ou perante as leis. Por estas, cada um será igualmente livre na busca por seus *interesses*.

Cada um vivendo de acordo com seus *interesses*, de maneira tal que nenhum homem fosse restringido, a não ser que atentasse, pela força, contra a propriedade do outro. Seria a melhor maneira pela qual a sociedade se organizaria. Frisar pelo interesse particular resultaria no bem público. Tal leitura não é e nunca foi a ideia de que todos os homens teriam direitos iguais em tudo, ao meios de produção da sociedade, por exemplo; mas sim que cada um teria os mesmos direitos e as mesmas possibilidades de satisfazerem seus interesses.

A máxima liberal pode, então, ser pormenorizada da seguinte maneira: os homens são livres e iguais. Tal sentença encobre um “termo” que merece atenção especial: quem seriam os homens em tal racionalidade? O certo é que o liberalismo produziu um ideário que afirma que nem todos os homens são homens. Isto é, pelo liberalismo, foi gerada a ideia de que a condição de indivíduo autônomo, não necessariamente, está dada para todos aqueles que nasceram na “espécie” humana; alguns existem e existiram na minoridade, são incapazes de viverem como homens livres, têm que ser sempre tutelados por outrem. A saída desse estado depende não apenas de um dado natural, mas de condições de “treinamento”. Fosse de outra maneira, as crianças, por pertencerem à espécie humana, por força natural já estariam habilitadas a participarem das decisões políticas da sociedade sem um prévio treinamento em nenhuma escola ou por uma educação dada por seus pais.

O argumento da minoridade foi, muitas vezes, usado como entrave à participação de número considerável de pessoas na vida pública de muitos países. Caso extremamente significativo e interessante foi o das mulheres, ao longo do século XIX. No Brasil por exemplo, um dos argumentos principais para que as mesmas não participassem do sufrágio, foi o de que elas seriam somatório de votos dos seus maridos, pelos quais eram tuteladas; ou seriam igualmente somatório de votos da Igreja católica, instituição que, igualmente aos maridos, seria tuteladora das mulheres, que não saíam de sua condição de minoridade.

No seio do pensamento liberal, também está cravada uma outra “diferenciação” entre os homens. Uma que também diz respeito à máxima da tutela, com diferença de tratar de homens que abandonaram o estado da autonomia e da razão: são os escravos. Homem que, atentando contra a propriedade de outrem, também atentaram contra sua própria racionalidade, rebaixando-se à condição de uma fera selvagem, podendo, assim, ser morto ou escravizado pelo agredido¹².

Seja como for, a verdade é que, na racionalidade liberal, os homens são iguais, mas nem todos os membros da espécie são homens. Entre o autônomo detentor da razão prudente e a mulher existiria uma diferença; entre aquele e o escravo, um abismo maior seria estabelecido. Restando, ainda, as crianças (ou os adultos em formação, já que a própria ideia da criança como uma fase do desenvolvimento adulto, não é a-histórica); que alcançariam o grau de maioridade em dado momento de sua vida. A grande lição e gigantesca transformação na história do pensamento político será a da reivindicação de todos os membros da espécie

¹² Tal entendimento provém do considerado “pai” do liberalismo político, John Locke, principalmente no IV capítulo do *Segundo Tratado Sobre o Governo*.

pelo *status*, ou pela possibilidade, dos menores alcançarem (incluindo as mulheres e os escravos) a maioridade.

À parte dessa grande transformação, costuma-se dar o nome de democracia. Que herda do liberalismo todo um ideário e o ressignifica: repete, na trilha liberal, que os homens são livres abaixo das leis, mas agora não apenas onde essas não dizem nada, e sim onde elas dizem tudo. Isso pelo fato significativo da democracia entender e pregar que as leis são elaboradas pelos próprios homens que as assistem, como criadores das regras fundadas por eles mesmos, nenhum homem se sentira escravo por viver de acordo com as leis estabelecidas. Pois, não se trata simplesmente de um Estado mínimo, mas um Estado organizado como representação das vontades dos indivíduos. Representação que exige espécie de consulta (por sufrágio, por exemplo) dos membros da sociedade, em ciclos constantes. Assim a liberdade se faz mesmo na obediência.

Daquela liberdade, apresenta-se uma outra herança do liberalismo na democracia, que é a da maturação dos homens: deve haver uma passagem entre a menoridade e a maioridade. Passagem esta que não é mais privilégio dos homens (sexo masculino), mas de todos os seres humanos, norteadas em boa parte por todo um sistema de instrução pública, idealizado, ao longo da história, por um fundamento primeiro: a concretização de cada um em cidadão de consciência autônoma, capacitado para bem viver socialmente. Os homens deveriam, nessa utopia, ser iguais tanto abaixo da lei, quanto na possibilidade de desenvolverem suas capacidades, independente dos bens materiais.

Sob tais perspectivas, T. H. Marshall, rememorando uma aula inaugural proferida por Alfred Marshall, de 1885, afirma que o Estado “deve *obrigar* as crianças a frequentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, *escolher livremente* as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiro daquela das classes operárias” (MARSHALL, 1967, p. 60, grifo meu)

A interpretação dessa passagem pode ser feita nos seguintes termos: na educação, deposita-se uma espécie de esperança segundo a qual os homens, todos os homens, poderiam reivindicar e ser “admitidos como membros completos da sociedade, isto é, como cidadãos” (IDEM, p. 62)

Importa pensar que a esperança depositada na instrução antecede e ultrapassa o século XIX. Pode ser percebida, já entre os chamados filósofos Iluministas. Dentre os quais, seria muito comum a visão segundo a qual a educação teria um peso ético essencial ao bem viver (e, em alguns casos, à sobrevivência propriamente dita) em sociedade.

É verdade que aquele movimento, se é que é um movimento, possuiu muitas variáveis. Na Ilustração, isto é, entre aqueles que se denominaram e foram denominados de filósofos iluministas, no que concerne ao tema da educação (e a instrução) dos homens, nunca houve uma perspectiva homogênea. Caso exista a possibilidade de um fio condutor que se estenda entre praticamente todos os iluministas, certamente, ele não será encontrado nem nos pontos de partida pelos quais os homens deveriam ser educados; nem nos métodos, ou caminhos aplicados àqueles mesmos homens. O que existiria de comum entre aqueles filósofos, seria exatamente o ponto de chegada, isto é, o objetivo da educação para os homens: serviria para que os mesmos se emancipassem; para que cada um saísse da minoridade para a maioria; para que cada um fosse, enfim, indivíduo em sua plenitude valorativa.

Isso parece servir tanto para aqueles que enxergaram uma *natureza humana* (ponto de partida para uma proposta de educação) como a de um lobo, quanto para outros que a viam como a de um *bom selvagem*.

De igual forma, a proposta da emancipação do homem também serviu tanto àqueles que pregaram o fim, ou a continuidade do ensino religioso; ou para os que afirmaram ser a álgebra mais importante do que a leitura; enfim, o objetivo da educação, entre iluministas, é praticamente o mesmo. O que os diferencia, seriam os métodos, o que implica dizer que a diferença se apresentaria, também, nos assuntos e disciplinas a serem estudados.

Acerca do que foi dito, um pensador específico, Jean-Jacques Rousseau, certamente seria alvo de polêmicas mais aprofundadas. Isto pelo fato de pairar sobre o filósofo uma interpretação que afirma ser, o autor do *Contrato Social*, contrário à ideia de que a ciência e as artes serviriam ao desenvolvimento humano. Interpretação, muito provavelmente, proveniente da leitura do seu texto escrito como resposta à questão proposta pela Academia de Dijon em 1749, formulada da seguinte maneira: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?” Rousseau, como bem se sabe, responderia pelo viés negativo, afirmando, principalmente através de metáforas belíssimas, que os caminhos percorridos pelo homem, do Estado de Natureza à sua condição atual (do seu tempo), foi na realidade, o percurso da miséria e da deformação. Tal resposta e tais ideias apareceriam como recorrentes no pensamento rousseauiano.

Dentre as metáforas usadas por Rousseau, uma, presente no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, que faz referência à estátua de Glauco, resume bem algumas das suas ideias:

Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, *pela aquisição de uma multidão de conhecimentos* e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante. (ROUSSEAU, 1999b, p. 43, grifo meu)

Por tais questões e por tantas outras, é que seria possível uma leitura de Rousseau como um iluminista singular, à medida que negaria o potencial iluminador da educação sobre a humanidade. Porém, se é bem verdade que Rousseau relativiza a força da instrução (algo que não lhe é particular), não seria válido que ele a desprezasse. O que ocorre, muito pelo contrário, a partir do autor do *Contrato Social*, é um revigoramento das potencialidades em torno da educação.

No pensamento de Rousseau, ocorre o entendimento de que o homem que era como um Deus (estátua de Glauco), caiu. E como ser que vive entre decaídos e deformados, como um igual, deve ser educado. Não fazê-lo, seria, pois, pior, já que

no estado em que as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar. Seria como um arbusto que o acaso faz nascer no meio de um caminho, e que os passantes logo fazem morrer, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todas as direções. (ROUSSEAU, 1995, p. 7)

O *Emílio*, obra escrita em 1762, apresenta-se como um texto dirigido à educação de um aluno hipotético, aluno que, passando por todas as fases pensadas pelo filósofo, seria finalmente um *homem* em sua plenitude: um ser para a espécie; um cidadão para o Estado e um homem sociável para a sociedade. Em poucas palavras, sob a perspectiva educacional de Rousseau, seriam gerados homens autônomos em suas decisões e livres diante da lei. Eis aí um dos fios que teriam levado a professora Carlota Boto a chamar Rousseau de “companheiro de viagem” da Ilustração (BOTO, 1996, p. 26). E, também, o mesmo fio condutor que ligaria o autor do *Emílio* a filósofos como Kant, Hegel etc.

A essa altura, sou forçado a voltar a Rousseau para introduzir uma questão que se faz mais que pertinente: no *Emílio*, a educação destina-se a um só aluno, não se trata, portanto, e

propriamente, de uma proposta de instrução pública, não ao menos no sentido que aqui se persegue. Para tais propostas, outros autores que viveram às portas ou na própria Revolução Francesa, seriam mais explícitos.

Nos acontecimentos do final do século XVIII, que todos hoje conhecem por Revolução Francesa, a junção entre o liberalismo e a democracia, se não está completa, está em vias de concretizar-se, manifestando-se e desenvolvendo-se em e por todas as esferas do social, que costumamos pensar em separado: na economia, na cultura, na política, etc. Tal desenvolvimento se deve à solução pragmática dada como junção da igualdade e da liberdade. Uma fórmula que supõe cada membro da sociedade como um ser autônomo, como um indivíduo capaz de decidir *conscientemente* quais serão seus representantes; e também como a suas vontades serão, sob a forma de direitos, reivindicadas e exercidas.

Como tentarei evidenciar abaixo, a instrução pública foi e é de extrema importância no desejo por formar homens capazes de exercer a plena cidadania. Sob forma da lei e em práticas efetivadas no interior de grandes nações, o que outrora pareceu uma utopia filosófica, alcançou a possibilidade de se converter em um novo credo sob a democracia e a partir de leis escritas, que teriam a pretensão de se espalhar para o mundo.

2.1.2 A utopia liberal convertida em credo democrático: instruir para formar o homem novo.

Talvez a maior manifestação da “simbiose” entre o liberalismo e a democracia estejam nos anseios para e a partir da instrução a que os homens deveriam ser submetidos. Neste ponto, a síntese e renovação de um longo percurso histórico está melhor marcada em um evento do final do século XVIII: a Revolução Francesa de 1789.

Sua importância foi bem marcada por Furet, em seu livro *A Revolução em Debate*, onde o autor apresenta, em 1989, uma tese extremamente significativa: a idéia de *Revolução* como grande chave de transformações políticas, ao longo dos anos, se não pereceu de fato, está em vias de fazê-lo. Na perspectiva de Furet, a grande lição e herança da Revolução Francesa de 1789 não foi a maneira como as formas de governo deveriam mudar (sob a Revolução), mas no que elas deveriam ser metamorfoseadas: na democracia.

Para o historiador francês, “a Revolução está mais viva do que nunca por sua mensagem democrática, e morta, pelo contrário, como um modalidade privilegiada de mudança” (FURET, 2001, p. 117). Isto se evidenciaria, ainda segundo o historiador, nas lutas políticas travadas no chamado Terceiro Mundo, onde “a referência principal da ação seria a da

universalidade dos homens” (IDEM). Como “terceiro mundo”, Furet se refere, também, aos imigrantes presentes no chamado “primeiro mundo”.

A outra base argumentativa de Furet provém dos percalços feitos “pelos países comunistas, a começar pela União Soviética” (IDEM, p. 117). Nesta, principalmente sob a política chamada de Perestroika, em oposição aos princípios comunistas, “reconheceria os direitos do homem, a virtude das eleições livres, o caráter insubstituível de uma economia de mercado” (IDEM, p. 121).

Exemplo similar ao da União Soviética poderia ser extraído, no final do século XX, da Polônia e da Hungria, que redescobriram, na perspectiva de Furet, “os direitos do homem, a liberdade dos indivíduos, as eleições” (IDEM, p. 122), enfim, os princípios políticos idealmente “concretizados” na Revolução de 1789.

Muitos daqueles princípios, tentarei demonstrá-lo, foram delimitados, também, pelas propostas em torno da instrução pública daquele evento. A partir dessa Revolução, o que outrora foi uma utopia (liberal), converte-se, por fazer parte inclusive dos documentos legais da nação, em um espécie de credo (democrático) a ser implementado por um grande país (França) que, também, possui pretensões universalistas.

Nessa “concretização” da utopia, dois nomes são significativos: Diderot e Condorcet.

O primeiro deles, a pedido da czarina russa Catarina II, elaboraria, em 1775, um “Plano de uma Universidade ou de uma Educação Pública em Todos as Ciências”, onde estariam, em traços gerais, os caminhos pelos quais os homens, por via da educação, alcançariam e viveriam a civilização em oposição à barbárie.

A menção a civilização correlacionada a educação foi feita logo na abertura do “Plano”, onde o autor afirma que “instruir uma nação é civilizá-la. Extinguir nela os conhecimentos é reduzi-la ao estado de barbárie.” (DIDEROT, 2000, p. 263). Os exemplos que confirmariam tal proposição, seriam o da Grécia que, instruída, floresceu, sem a mesma tornar-se bárbara; destino compartilhado pela Itália, a África, o Egito e, também, por todos “os impérios em todas as regiões da terra e em todos os séculos por vir” (IDEM)

A instrução, na leitura de Diderot, faria com que o escravo passasse a “sentir que ele não nasceu para a servidão” (IDEM). Instruídos, os homens passariam a perseguir um dos conceitos-chaves do liberalismo e também da Revolução, que estaria por vir: a liberdade.

Tal como para o escravo, sobre o selvagem, acredita Diderot, a instrução teria um efeito grandioso. Levá-lo-ia a perder a ferocidade, passando a se submeter a “leis feitas para sua felicidade” (IDEM, p. 264). Sob a instrução, os homens, não mais selvagens, seriam indesejosos da solidão. A mesma apareceria, portanto, como umas das chaves primordiais da

“sociabilidade”, tendo em vista que, afirma Diderot, “os homens instruídos se procuram: gostam de se ver e conversar” (IDEM)

Serão, pois, sob as premissas em relação à instrução, arroladas acima (civilização em oposição à barbárie; liberdade; sociabilidade etc), que Diderot apresentaria seu plano de universidade a Catarina II. Empreitada a ser feita em oposição a e em moldes diferentes das Universidades já existentes, em especial a instituição francesa.

Assim, antes do “novo”, Diderot discorreria acerca do “velho”. E o velho, em uma de suas principais faces, teria por meta “produzir padres ou monges, poetas ou oradores” (IDEM, p. 265), quando deveria, na realidade, como nova instituição,

dar ao soberano súditos zelosos e fiéis; ao império, cidadãos úteis; à sociedade, indivíduos instruídos, honestos e mesmo amáveis; à família, bons maridos e bons pais; à república das letras, alguns homens de grande gosto, e à religião, ministros edificantes, esclarecidos e pacíficos (IDEM, p. 265-266)

Para que os anseios e metas daquela Universidade fossem alcançados, sobre quais alicerces ela deveria ser edificada? De outra maneira: o que viria a ser uma Universidade?

Na perspectiva daquele que foi um dos mais importantes colaboradores da Enciclopédia, a Universidade seria “uma escola cuja porta está aberta *indistintamente* a todos os filhos de uma nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam ao conhecimento elementar de todas as ciências” (DIDEROT, 2000, p. 267).

Sendo aberta a todos, a Universidade afirmaria o princípios da igualdade entre os homens, onde apenas uma distinção seria aceita: a da inclinação individual que alguns teriam e outros, não, para seguirem até o fim das propostas educacionais daquela mesma Universidade. Uma diferença tal como a de renda, para Diderot, seria impensável como forma de incluir ou excluir alunos da Universidade. Ainda mais quando se pensa, por uma questão lógica (por uma razão matemática) que, pelo número de choupanas em relação ao de palácios, “há dez mil para apostar contra um que o gênio, os talentos e a virtude sairão antes de uma choupana do que de um palácio” (IDEM, p. 267)

Para Diderot, a Universidade destina-se à educação pública: não é uma instituição que objetiva criar gênios, até mesmo porque esses criam-se; nem tampouco preocupa-se com alunos particularizados. Na Universidade pensada por Diderot, os mestres não iriam tutoriar apenas um aluno; muito pelo contrário, eles deveriam instruir um grande número.

Tratava-se de uma Universidade que deveria ser nova à medida que romperia com aquilo que fora, até então, medieval. Diderot apresenta-se como crítico ferrenho da

Univesidade francesa, apresentando-a com uma avenida estéril, onde se encheriam as cabeças dos alunos “com as sutilezas de Aristóteles e com mui sublime e mui inútil teoria do silogismo, e que se dilui em cem páginas o que se poderia expor claramente em quatro” (DIDEROT, 2000, p. 271-272). Terminada a *Faculdade de Belas Artes*, na leitura do enciclopedista, os homens tornar-se-iam “comediantes, soldados gatunos, jogadores, velhacos, escroques e vagabundos” (IDEM, p. 273). Por seu “Plano”, cada homem deveria ser algo bem diferente: edificador e defensor da sociedade (da civilização). Em uma palavra: *cidadão*.

Em síntese, Diderot critica o caráter “Gótico” da universidade francesa; apresenta sua inutilidade para instruir, de fato, os filhos de uma nação, tranformando-os em vagabundos, supersticiosos, subversivos, perigosos e desonestos. Realidade seguida, também, na leitura do autor do “Plano”, pela Alemanha e pelos Países Baixos.

Sobre a ruína de tais instituições falidas, a nova universidade deveria ser erguida para formar, acima de tudo, “bons elementos”. Homens que adquiriram “um grande número de conhecimentos cuja ignorância lhe seriam prejudicial em todos os estados da vida, e mais ou menos vergonhosa em algumas” (IDEM, p. 282)

Quais seriam esses conhecimentos que os homens deveriam adquirir, em oposição a tudo aquilo que fora ensinado nas “Universidades europeias”? Diderot os apresenta em minúcias, dando, inclusive, um caráter “utilitário” para cada um deles. Utilitarismo que associa-se, de igual forma, tanto às próprias condições de sobrevivência quanto a questões que poderiam ser encaradas como mais políticas: determinados conhecimentos levariam os homens a se oporem às superstição, sendo portanto, cidadãos mais conscientes.

Assim, a aritmética, a álgebra e a geometria seriam ensinadas logo na primeira classe da universidade. Tais conhecimentos seriam úteis à medida que na vida “tudo se conta, tudo se mede” (IDEM, p. 289). Além disso, Diderot atribui à geometria o *status* de ser espécie de remédio (“lima silenciosa”) contra os preconceitos populares, dispersados, ao passo que uma *mente científica* (matemática) começasse, na compreensão de todo o povo, a ditar as verdades no lugar das explicações pregadas pela superstição religiosa¹³.

As leis preliminares da mecânica e da hidráulica seriam estudadas no intuito de melhor se lidar com os trabalhos que exigissem a força e o emprego de máquinas. Serviriam, sobretudo, para “poupar o tempo e os braços do homem” (IDEM, p. 292)

¹³ Acerca do assunto, diz Diderot: “um povo é ignorante e supersticioso? Ensinaí às crianças geometria; e verei com o tempo o efeito dessa ciência”, e continua afirmando que “o primeiro entre os Antigos que demonstrou, por algumas regras de trigonometria, que a Lua ou Diana era maior do que o Peloponeso, fez rilhar os dentes dos sacerdotes do paganismo” (IDEM, p. 292).

Na sequência, os homens deveriam estudar: a história natural e a física experimental; a química e a anatomia; a lógica e a gramática geral racional; as línguas nacionais; o grego e o latim, a eloquência e as belas artes. Tudo isso, nas oito classes do *Primeiro Curso de Estudos*. Paralelamente a este, existiriam mais três: o *Segundo* estaria dividido em duas classes; o *Terceiro* conteria apenas uma classe; e no *Quarto Curso*, existiram mais duas classes. Estas últimas seriam destinadas à prática da música, da dança, da esgrima, da equitação e do nado.

No *Segundo Curso*, os alunos seriam submetidos ao estudo de assuntos como a metafísica, a moral, a religião, a história, a geografia, a cronologia, os primeiros princípios da economia, o emprego mais vantajoso do tempo e dos talentos, a “arte de dirigir a casa e conservar a fortuna”.

No *Terceiro Curso*, os alunos dedicar-se-iam ao desenho e aos “primeiros princípios da arquitetura ou da arte de edificar”.

Após o término desses quatro cursos, os alunos estariam, finalmente, aptos a ingressarem ou na faculdade de medicina, ou na de direito, ou na de teologia. Nestas instituições, estudariam coisas diferentes do que se via nas faculdades européias, até então, estabelecidas: o direito não seria apenas o romano, mas o estudo das leis nacionais; em medicina, a prática seria constante, de maneira que um homem não se tornasse médico apenas depois de matar um grande número. Na faculdade de teologia dessa nova universidade, os homens aprenderiam, principalmente, os princípios fundantes de uma fraternidade (uma sociabilidade) nacional.

O *Plano* elaborado por Diderot fora escrito à beira da Revolução, mas, certamente, alterando a data, adiantando-a em poucos anos, o leitor de hoje dificilmente diria que ele não foi escrito sob a “república” francesa. Afirmação muito bem aceita, se levado em consideração um outro “plano de instrução pública”, na realidade, um relatório elaborado não por Diderot, mas por um homem que, mesmo com algumas diferenças, compartilha, em certa medida, de seu *espírito*, dos seus princípios: Condorcet. Antes da apresentação do seu pensamento, o significado da Revolução Francesa de 1789 deve ao menos ser referido.

Segundo a professora Carlota Boto, a Revolução representou, inclusive para muitos dos seus contemporâneos, a ruptura com o *Antigo Regime*. Sobre esse evento, diz a autora: “por substituir o absoluto do rei pelo absoluto da nação, *por respaldar-se na vontade popular como a fonte e a razão de ser da soberania*, por evocar toda a trilha da Ilustração para cimentar sua prática, a Revolução desenha o contorno da originalidade que pretende instituir” (BOTO, 1996, p. 96-97, grifo meu)

Na concepção da vontade popular como fonte da soberania, a autora intercala outros supostos da Revolução: primeiro, o povo francês ainda não estava *constituído* para exercer aquela soberania, pois “trazia[m] as marcas e os costumes herdados da história de opressão, em que nem todos eram livres, nem todos eram iguais” (IDEM, p. 72). Um esforço, portanto, deveria ser empreendido no intuito de “conferir a cada homem a nova inscrição política que acabava de ser formulada” (IDEM). Tal esforço escrevia-se sob o *Terror* e a *Pedagogia*. Acerca do primeiro, nada falarei, já que são as propostas e perspectivas em torno da educação, “criadas” pela Revolução Francesa, que interessam a este estudo.

Assim, a primeira coisa a ser dita sobre aquelas perspectivas, é que não foram hegemônicas. Alguns discursos apresentaram-se contrários à escola, mas, no geral, “as discussões centraram-se, antes, sobre a forma que a escola das novas gerações republicanas deveria tomar.” (IDEM, p. 100)

Por via da educação, seria travado um combate contra ideologias que pregavam a diferença nata entre os homens; que a sociedade deveria ser hierarquicamente conduzida etc. Como aquele elemento da estruturação da sociedade (a educação) poderia cumprir tão grandiosa obra? Algumas tentativas de respostas seriam elaboradas pelo *Comitê de Instrução Pública da Assembléia Legislativa Francesa*, que tinha como seu presidente o Marquês de Condorcet.

No ano de 1792, seria lido na Assembléia Legislativa francesa um plano de Instrução Nacional elaborado pelo *Comitê*, onde estariam contidas as medidas a serem implementadas no âmbito da educação francesa, bem como as expectativas políticas em torno da instrução pública.

Ela deveria *regenerar* os homens. Servir como estímulo aos talentos individuais, em prol da sociedade como um todo, à medida que deveria ser organizada de forma tal que todos os homens, sem distinção de riqueza, tivessem acesso à mesma. A primeira máxima dessa escola foi a de ser única e universal, destinada ao maior número de homens que as condições materiais do Estado pudessem alcançar.

Como desigualdade entre os homens, ainda segundo Boto, o relatório reconhecia apenas aquelas entendidas como naturais: “dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais” (BOTO, 2003, p. 742). Para fazer aflorar esses *talentos*, tentando combater e minimizar as desigualdades produzidas pelo *artifício humano* (de riquezas), o comitê apresentou uma estrutura da instrução pública sob uma espécie de pirâmide, onde seus degraus seriam “vencidos” pelo *mérito* de cada um que ousasse seguir o caminho do saber.

Desse modo, a instrução pública, nas perspectivas gerais do *Comitê*, pode-se dizer, cumpriria seu papel político por um caminho de duas vias. Primeiramente, no percurso a ser tomado em busca do saber, o guia de cada um seria apenas seu mérito, tendo em vista que a educação básica seria de igual modo destinada a todos os homens, sem distinção; de maneira que ser rico ou pobre, pensavam os ideólogos do Comitê, não influenciaria na aparição das desigualdades naturais, dos talentos.

A segunda via pela qual a instrução demonstrava sua vocação política, estava nos valores que cada um iria adquirir ao submeter-se à instrução na república: nas escolas, os homens aprenderiam a ser cidadãos ao passo que ali se supunha o “desenvolvimento das primeiras idéias morais e das regras de conduta que delas derivam; finalmente, os princípios de ordem social que possam colocar-se ao alcance da inteligência infantil” (CONDORCET *apud* BOTO, 2003, p. 745). Tal instituição frisava por estabelecer o indivíduo enquanto valor político.

Na proposta do Comitê, somava-se, à valorização do *mérito* e do desejo de desenvolver os *talentos* dos homens, a ideia da “completa laicidade da instrução; laicidade esta que derivaria do próprio suposto da igualdade . Um ensino ficando sobre qualquer pilar de religiosidade repeliria já a princípio uma parcela da população devota de outras crenças” (BOTO, 1996, p. 134). O Estado e a escola, portanto, não seriam árbitros de uma questão (escolha religiosa) que deveria estar reservada ao âmbito particular. A instrução pública fomentaria, assim, a “autonomia da vontade”; pregaria, “no que tange à formação das consciências, um fundamento laico da moral” (IDEM). Em Condorcet, “a conduta ética não necessita do suporte religioso” (IDEM), seria constituída pela própria arquitetura da instrução.

Assim, no plano apresentado pelo Comitê, a instrução pública deveria ser dividida em cinco partes: as *Escolas Primárias*; as *Secundárias*; os *Institutos*; os *Liceus* e a *Sociedade Nacional das Ciências e das Artes*.

Nas escolas primárias, os alunos aprenderiam a ler, escrever e contar. Conhecimentos esses entendidos como “necessários para criar a autonomia individual que faculta ao sujeito dirigir, ele mesmo, sua própria vida, seus afazeres e sua visão de mundo” (BOTO, 2003, p. 747).

Nessa primeira fase da instrução pública, ainda seriam dadas lições sobre as leis e os direitos pelos quais cada um deveria viver. Tratava-se de um dos níveis da instrução “que poderia ser, de fato, estendido à totalidade dos cidadãos” (IDEM).

Importa lembrar, ainda seguindo Boto, que aquela “totalidade”, para Condorcet, incluía também as mulheres, que deveriam ser educadas, não simplesmente porque educariam

os meninos enquanto crianças¹⁴, mas por “uma dedução lógica do princípio da natureza _que quis todos iguais e que distribuiu com seus próprios critérios (naturais) os talentos, independente de fortunas, independentemente de privilégios de castas e independentemente do gênero” (IDEM, p. 747)

Condorcet tinha sugestões para o papel das mulheres nas escolas primárias, “embora isso não conste do *Relatório* do Comitê de Instrução Pública” (IDEM): a elas poderia ficar o encargo da redação dos livros. Algo para o qual, diz Condorcet “fossem elas mais próprias que os homens”, pelo fato de possuírem uma “amável flexibilidade, a adaptar-se ao espírito das crianças, que observam numa idade menos avançada, e cujo desenvolvimento seguiram com um interesse mais terno” (CONDORCET *apud* BOTO, 2003, p. 760).

Seja como for, na primeira fase da instrução pública, o princípio predominante seria o de igualar todos os homens. De maneira que apenas suas aptidões naturais fossem o impulso ou não para a passagem dos homens da primeira fase da instrução para as seguintes.

Tendo aprendido a ler, escrever e contar, as crianças, então, estariam aptas para ingressarem na segunda fase da instrução idealizada pelo Comitê de Instrução Pública: as *escolas secundárias*.

Nessas, os homens aprenderiam matemática, história natural, química, princípios morais, ciência social e teriam lições sobre comércio. O objetivo nessa fase da instrução era o de “preparar os sujeitos sociais para empregos públicos e profissões relacionadas a atividades mercantis que não exigissem muita complexidade teórica” (BOTO, 1996, p. 125). No ensino secundário, ainda, os professores do primário seriam preparados.

Os passos seguintes aos do ensino secundário seriam dados nos chamados institutos, onde apostava-se no ensino mais aprofundado das ciências, entendidas “como um antídoto contra os preconceitos, as superstições e qualquer forma de obscurantismo” (BOTO, 2003, p. 749).

Aqueles que tivessem alcançado tal grau de instrução, como cidadãos, ainda teriam que ser prevenidos contra qualquer espécie de sedução por parte da retórica. Os homens que, formados nos institutos, “cedessem a outra força que não fosse a sua razão, atraíam o seu dever, pois que decidiriam sobre interesses de outrem e perderiam bem depressa a confiança pública na qual exclusivamente está apoiada toda a constituição representativa” (IDEM)

¹⁴ Este passou a ser um dos argumentos principais que justificariam a educação das mulheres, principalmente no século XIX. Acerca do assunto, por exemplo: PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*. Tradução de Marta Avencini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Enfim, no que diz respeito à retórica, os cidadãos como indivíduos confiariam em sua razão, de modo a nunca serem deduzidos pela eloquência.

Após os *institutos*, o próximo grau de ensino idealizado pelo Comitê seria alcançado nos Liceus, onde “todas as ciências são aí ensinadas, no seu pleno desenvolvimento” (CONDORCET *apud* BOTO, 2003, p. 751).

Os *Liceus* seriam os lugares onde o conhecimento científico seria discutido e elaborado. Teriam como princípios a gratuidade e o cosmopolitismo, “havia inclusive um incentivo a matrícula de alunos estrangeiros”, no intuito de consolidar tal cosmopolitismo. Na perspectiva do Comitê, o saber deveria ser discutido ao máximo, tudo e qualquer coisa deveria ser posta à prova, inclusive, os próprios preceitos da nação que surgiram da Revolução. Aos Liceus, caberia ainda mais uma função: formar os professores dos *Institutos*.

Por fim, o *Comitê* previa a criação de uma agremiação que receberia o nome de *Sociedade Nacional das Ciências e das Artes*. A esta caberia, como objetivo primeiro, resguardar o saber de qualquer forma de ingerência autoritária, inclusive por parte do Estado.

Assim, a *Sociedade* gozaria de uma relativa autonomia perante o poder público:

os membros da *Sociedade Nacional* – como costumava já ocorrer no seio das academias então existentes – escolheriam eles mesmos seus pares. Além de elegerem-se, portanto, a si próprios, tinham por tarefa a de também eleger os professores dos *liceus*, pelo fato de serem estes os encarregados diretos do ensino das ciências desenvolvidas pelos próprios acadêmicos da *Sociedade Nacional*. (BOTO, 2003, p. 754)

Aqui, o círculo que teria início nas escolas primárias, chegaria a seu fim e recomeço, ao mesmo tempo.

Na figura do relator do *Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa*, os desejos e anseios modernos, acerca da educação pública, estavam claros: *cada* membro da sociedade deveria edificar-se em cidadão, responsável não apenas pelo presente da república, já instalada, mas também, pelo seu aperfeiçoamento futuro. Em Condorcet, a utopia liberal e Iluminista de instrução para formar um homem novo aparece em sua plena potencialidade, tendo em vista não apenas sua importância para o “pensamento político Francês”, mas para as instituições do Ocidente como um todo.

Importa marcar que o *Marquês* de Condorcet foi um autor de circulação considerável no Brasil, suas idéias são lembradas já na Constituinte de 1823, quando, na formação da *Comissão de Instrução Pública*, é retomado um projeto de criação de *escolas públicas*, datado ainda dos anos em que Dom João VI era soberano do e no Brasil. O referido projeto,

elaborado “pelo Conde da Barca, Gal. Francisco de Borja Gastão Stocker”, segundo Chizzoti, ao propor a divisão da instituição pública em quatro graus (*pedagogias; institutos; liceus e academias*), “reproduziu o ideário de Condorcet” (CHIZZOTI, 1996, p. 38).

Refletir sobre o significado da circulação das idéias de Condorcet no Brasil, mediante os debates da Constituinte de 1823, adquire muita relevância quando levado em consideração que os membros que a compuseram, eram oriundos dos mais diversos lugares do país: participaram da Assembléia Constituinte de 1823 representantes de quatorze, das dezoito províncias do Brasil (IDEM). Além de serem de diferentes lugares, os constituintes também *carregavam* consigo os mais variados pensamentos. Estes eram trazidos das províncias para a *Constituinte* e, depois, levados, “modificados”, àquelas.

Pela possibilidade de pensar, a partir de uma Assembléia Constituinte, uma circulação de idéias entre o além-mar e o Brasil e mesmo internamente a este, no século XIX, uma conclusão pode ser inferida: no Brasil, mesmo com toda a censura e com os pífios recursos de impressão disponíveis na época, não apenas as idéias de Condorcet estão em circulação, mas as de, praticamente, todos os autores ligados ao liberalismo político e mesma à democracia moderna já nascente¹⁵.

Seja como for, a questão é que, sob a linhagem do liberalismo, que perpassa por sujeitos e instituições, às vezes tão diversos em ideários e opiniões, temos, enfim, o indivíduo político (moderno) tal como o é concebido hoje: um ente livre, restrito apenas por leis entendidas como sendo elaboradas por um e por todos; igual em direitos e na possibilidade de transitar através das separações de classes sociais; um ser autônomo em consciência, capaz de fazer valer sua vontade. Filho do liberalismo e adulto na democracia, o indivíduo, enquanto valor, para converter-se em prática política, se choca, com outras racionalidades de potência igual ao liberalismo.

Dentre essas outras racionalidades, destaco a *doutrina* produzida por uma das instituições mais antigas e importantes da civilização ocidental: a Igreja Católica Apostólica Romana. Restrinjo-me a mapear seus dogmas e apontamentos de conduta humana, principalmente na segunda metade do século XIX.

¹⁵ Em capítulo posterior, quando estiver tratando do debate entre o Liberalismo e a Doutrina Católica no Brasil, retomarei as discussões aqui apontadas.

2.2 INSTRUÇÃO COMO REDENÇÃO: a doutrina social católica.

Como já dito, a Igreja Católica Apostólica Romana é uma das instituições mais antigas do Ocidente. Resistindo a incontáveis acontecimentos ao longo de inúmeros séculos, ela foi capaz de reunir em seu ideário toda uma série de elementos que tomamos por tradicionais, ao mesmo passo que não se conservou como uma instituição arcaica: almeja, como instituição moderna, ser a grande condutora dos passos que os homens darão tanto sob quanto sobre os céus.

A Igreja, com potencial extraordinário, possui um postulado de organização para as almas não simplesmente para o além-mundo, mas a condução dos homens ainda em vida. Para a Igreja, o mundo não pode ser conduzido pela representação da vontade dos indivíduos, os homens é que devem viver de acordo como os dogmas anunciados pela instituição eclesiástica. A Santa Sé frisa uma *comunidade de pessoas* organizadas hierarquicamente, em dado território, sob os desígnios de Deus.

A partir do anunciado acima, três questões parecem pertinentes. Primeiro, quais são os dogmas e posturas socio-políticas defendidos pela Igreja? Segundo, quais são as formas de atuação da Santa Sé para que suas perspectivas de organização do mundo sejam efetivamente vividas pelos homens? E por fim, em que aspectos a *doutrina social católica* se distancia de outras *racionalidades políticas*, a exemplo do liberalismo?

No desenvolvimento dos argumentos suscitados pela primeira questão, algo não pode ser perdido de vista: a Igreja é uma instituição de organização hierárquica, de maneira que suas diretrizes são traçadas primeiramente pelo Papa, em cátedra, infalível, e não sujeito a qualquer espécie de contestações de “facções” internas que, porventura, possam existir. O que quer dizer que a doutrina social da Igreja não deve e não pode, devido à natureza hierárquica da Igreja, ser perseguida na *vontade* ou no *interesse* dos fiéis e/ou nos membros inferiores da hierarquia. Tal doutrina está bem delimitada nos documentos oficiais da instituição católica.

Assim, para a explanação da doutrina da Igreja, três documentos produzidos no século XIX são esclarecedores. O primeiro é a encíclica *Mirari Vos*, escrito por Gregório XVI, em 1832. O segundo documento, redigido pelo papa Pio IX em 1864, foi chamado de *Syllabus*. E o terceiro, de *Quanta Cura*, também de 1864. Tais documentos podem ser tomados como síntese da postura oficial Católica na segunda metade do século XIX. São, também, parte da resposta dada pela Igreja, no intuito de bem marcar sua posição frente a outras racionalidades políticas.

Com aquele intuito, portanto, foi que Gregório XVI se posicionou contrário ao mundo de “erros” inscrito nos princípios liberais, “condenando [por exemplo], sem vacilação o ‘erro pestilento’ representado pela liberdade de consciência e pela liberdade de imprensa” (BARROS, 1985, p. 325).

Na *Mirari Vos*, Gregório XVI anunciava que era um grave mal acreditar que a Igreja e o Estado pudessem se separar, a razão fosse superior à fé, a doutrina e a disciplina da Igreja estivessem submetidas a qualquer tipo de mutabilidade; a realização do casamento fora da Igreja católica fosse válido; a liberdade de consciência se apresentasse como algo mais que um delírio; a liberdade de imprensa não fosse uma monstruosidade.

Em tópico intitulado *Lamentação dos males atuais*, Gregório XVI afirma que os tempos que fluem, seu próprio tempo, parecem ser de angústia e de crueldade “para com a religião”. Na perspectiva do Supremo Pontífice, nesses tempos,

a maldade rejubila alegre, a ciência se levanta atrevida, a dissolução é infrene. Menospreza-se a santidade das coisas sagradas, e o culto divino, que tanta necessidade encerra, não é somente desprezado, mas também vilipendiado e escarnecido. Por esses meios é que se corrompe a santa doutrina e se disseminam, com audácia, erros de todo gênero. Nem as leis divinas, nem os direitos, nem as instituições, nem os mais santos ensinamentos estão ao abrigo dos mestres da impiedade. (PAPA GREGÓRIO XVI. *Mirari Vos*. s. p.)

A explanação do Papa é enfática. Localiza, inclusive, os lugares onde a Sé de Pedro é contestada, diz que “o clamoroso estrondo de opiniões novas ressoa nas academias e liceus, que contestam abertamente a fé católica, não já ocultamente e por circunlóquios, mas com guerra cura e nefária”. Tais opiniões corromperiam, sobretudo, os corações dos jovens, contribuindo, assim, ao “prejuízo da religião e a depravação dos costumes”.

Entre esses meios de corrupção dos corações, três temas, que se complementam, são de interesse mais direto: o indiferentismo religioso, a liberdade de consciência e a liberdade de imprensa. Todas essas idéias ou valores estão diretamente ligados ao pensamento liberal. A postura da Igreja, frente a essa racionalidade, se faz explícita ao passo que também torna exposta, em certa medida, sua posição frente à educação dos homens.

O que Gregório XVI chama de indiferentismo religioso, em uma leitura liberal, muito provavelmente, adquiriria outro nome e outra definição: liberdade ou direito de cada um proferir a religião que bem lhe agradasse, entendendo-a como caminho para uma provável salvação tão válida quanto qualquer outra religião.

Onde o pensamento liberal prega luz e progresso, a Igreja Católica enxerga, nos ensinamentos de que “poder-se conseguir a vida eterna em qualquer religião, contanto que se amolde à norma do reto e honesto”, uma “perversa teoria”, um erro “execrável” e fonte de “ilusões”. Para a Igreja Católica Apostólica Romana, e Gregório XVI afirma veementemente, ela própria seria o único e verdadeiro caminho para a Salvação dos homens.

Para a Santa Sé, o indiferentismo promoveria outro erro “absurdo”: a liberdade de consciência, que, por sua vez, abriria caminho para o “erro corrupto” da “liberdade de opiniões”. Promotora, segundo Gregório XVI, da confusão tanto das coisas sagradas quanto das civis.

Segundo a doutrina social da Igreja, desde os “tempos primitivos, as cidades que mais floresceram por sua opulência, extensão e poderio sucumbiram, somente pelo mal da desbragada liberdade de opiniões, liberdade de ensino e ânsia de inovações”. Tal declínio seria “a maior e mais poderosa peste da república”.

Gregório XVI, na *Mirari Vos*, ainda trata daquilo que considera ser uma “monstruosidade”: a liberdade de imprensa, entendida pelo Papa como o “o direito de trazer-se à baila toda espécie de escritos, liberdade que é por muitos desejada e promovida”.

No século XIX, ao menos em 1832, a Igreja declara abertamente sua postura em relação àqueles que eram entendidos como “livros maus”: as publicações deveriam ser perseguidas, proibidas. Em caso de obras já existentes, o fogo deveria ser seu destino. Sob tal assunto, já dissera Gregório XVI:

Há que se lutar valentemente, disse Nosso predecessor Clemente XIII, de piedosa memória; há que se lutar com todas as nossas forças, segundo o exige a gravidade do assunto, para exterminar a mortífera praga de tais livros, pois o erro sempre procurará onde se fomentar, enquanto não perecerem no fogo esses instrumentos de maldade. (IDEM)

Tudo a ser impresso e lido de *bom*, tanto para a *pessoa* quanto para a *comunidade*, deveria passar pela Igreja. Sob tal perspectiva, a Santa Sé reservava para si um direito educacional extraordinário, já que todas as verdades viriam apenas dela. Seria assim, tanto para o mundo extraterreno (caminho único da salvação) quanto para o mundo terreno (a leitura como monopólio católico). E isso tudo, ainda na primeira metade do século XIX. Nas décadas posteriores, quando o liberalismo parece mais forte e mais intenso, a postura católica, de igual modo, seria mais agressiva.

Os tons com os quais Gregório XVI pinta a postura oficial da Igreja para o mundo, tornam-se ainda mais intensamente visíveis a partir dos escritos do papa à frente da Santa Sé,

entre os anos de 1846 a 1878: o sumo pontífice Pio IX. Tal como seu antecessor, o mesmo foi minucioso em todos os aspectos da vida nos quais a Igreja Católica atuaria. Circunscrevo-me às questões relacionadas diretamente à instrução.

Desse modo, a noção de que o fundamento da *verdade* é a *fé*, e não a razão pura e simples, resume, a grosso modo, a postura oficial da Igreja frente ao conhecimento: como fé, que deve ser lido não como uma revelação individual, mas sim a doutrina e os dogmas revelados por Deus e anunciados só, e apenas só, pela Igreja Católica Apostólica Romana¹⁶.

Pio IX apresentaria aqueles que, segundo a doutrina católica, seriam os principais erros de sua época. Dentre os mesmos, o Papaalaria no “racionalismo absoluto e moderado”, no “indiferentismo e no latifundiarismo”.

A imutabilidade e a diferença (superioridade enquanto Ser criador) de Deus, em relação à natureza, seria um dos primeiros pontos defendidos por Pio IX, que afirmaria como um grande erro negar sob, o *panteísmo*, “toda a ação de Deus sobre os homens e sobre o mundo” (PAPA PIO IX. *Syllabus*, § I, 2º, s.p.)¹⁷

O encadeamento de erros associados ao panteísmo seriam inúmeros. Desembocaria, ele, segundo Pio IX, por exemplo, na certeza que “o único árbitro do verdadeiro e do falso, do bem e do mal”, seria a razão humana, tomada sem nenhuma relação com Deus. Razão, aliás, que, equivocadamente (ainda segundo Pio IX), afirma-se como suficiente “para alcançar o bem dos homens e dos povos” (IDEM, § I, 3º), à medida que geraria leis e verdades próprias.

As verdades conhecidas a partir da razão (absoluta) humana seriam de todos os gêneros. Incluiriam como *derivação* da força natural humana, inclusive, as verdades da religião: a revelação divina, como algo imperfeito, estaria “sujeita ao progresso contínuo e indefinido que corresponde ao progresso da razão humana” (IDEM, § I, 5º); as profecias e milagres não seriam mais que comentário de poetas; “os mistérios da Fé Cristã”, recopilações de investigações filosóficas; o Velho e o Novo Testamento, invenções fabulosas; e mesmo Jesus Cristo, apenas “uma ficção mítica” (IDEM, § I, 7º). Todas essas perspectivas seriam erros condenáveis, segundo Pio IX; não passariam de equívocos provenientes do *Racionalismo Absoluto*, e que se somariam a outros tantos desacertos, que no *Syllabus* seriam apresentados como *Racionalismo Moderado*.

¹⁶ É importante frisar que a Igreja católica não simplesmente afirma que a fé é o fundamento último da verdade, mas que tal verdade não pode ser encontrada em outras religiões que não seja a Católica Apostólica Romana.

¹⁷ O documento em questão não apresenta números nas páginas, o que existe é uma divisão por § acompanhado de um algarismo romano e de uma numeração decimal. Desse modo, as referências, a seguir, serão feitas a partir dos § e dos números já referidos.

Neste último, diferente do Racionalismo Absoluto, não há uma negação enfática da doutrina católica. Não se afirma, explicitamente, ser a religião, suas certezas e dogmas, invenções dissipáveis por meio da razão humana. Contudo, o Racionalismo Moderado preconizaria um grande problema: afirmaria a submissão da religião à razão. Através desta é que se poderia chegar às verdades daquela.

Para a Igreja, a razão humana não se equipara à revelação, de maneira que as disciplinas teológicas não “devem ser tratadas do mesmo modo que as filosóficas” (IDEM, § II, 8º)

O erro da equidade entre a razão e a religião toma, segundo Pio IX em seu tempo, a forma de submissão dos dogmas da religião cristã à razão. Estes dogmas passariam a ser entendidos como objeto da ciência natural ou da filosofia. Erro complementado com a convicção de que “com o estudo, unicamente, da história, pode, pelos seus princípios e forças naturais, chegar ao verdadeiro conhecimento de todos os dogmas, mesmo os mais recônditos, com tanto que estes dogmas sejam propostos como objeto à mesma razão” (IDEM, § II, 9º).

Pio IX ainda aponta como erro a idéia de que “a filosofia não pode nem deve sujeitar-se a autoridade alguma”, com exceção das que ela mesma geraria independente da religião.

Desse modo, soaria como desacerto tanto a idéia de que a filosofia e seus erros não devam ser repreendidos pela Igreja, quanto a afirmação de que “o método e os princípios por que os antigos Doutores escolásticos ensinaram a Teologia não convêm às necessidades da nossa época e ao progresso das ciências” (IDEM, § II, 13º). A Igreja afirma-se portanto, como a detentora de uma espécie de saber não localizado e necessário a um mundo arcaico, mas imprescindível à atualidade, nesse caso, ao século XIX e aos anos por virem.

Por tais posicionamentos, Pio IX, em oposição a inúmeros princípios em voga no seu tempo, marca a postura oficial da Igreja no século XIX: a filosofia, a razão humana, deve ser tratada não como independesse da *revelação* (e da fé), mas sim como se, a partir dessa, fosse proveniente.

E como fé e revelação, o Sumo Pontífice esclarece não ser nem a fé individual, nem a revelação de qualquer culto que *julga-se* cristão. Para Pio IX, a única fonte de verdadeira fé, verdadeira revelação e, portanto, fonte da Verdade em todas as instâncias da vida, é a Igreja Católica Apostólica Romana. Desse modo, é um erro a crença que, “no culto de qualquer religião podem os homens achar o caminho da salvação eterna e alcançar a mesma eterna salvação” (IDEM, § III, 16º). O protestantismo, sob o *Syllabus* e, portanto, sob a doutrina social católica, é rechaçado de maneira explícita como falsa religião cristã. Pio IX apresenta, como mais um dos erros que perturbam sua época, a idéia que “o protestantismo não é senão

outra forma da verdadeira religião cristã, na qual se pode agradar a Deus do mesmo modo que na Igreja Católica” (IDEM, § III, 18º)

Querendo-se retentora única da fé e da verdade, a Igreja Católica Apostólica Romana também se quer detentora da moral real e da forma mais adequada de administrar (de conduzir) a vida dos homens em todos os territórios da Terra. Afirma, portanto sua independência e perfeição frente a qualquer forma de poder civil.

Assim, nas palavras da Pio IX, a Igreja teria o poder “de definir dogmaticamente que a religião da Igreja Católica é a única verdadeira” (IDEM, § V, 21º); de empregar a força, e de intervir, direta ou indiretamente, nos assuntos temporais.

A coisa é ainda mais seria. A Igreja não só afirma sua participação na administração temporal, mas sim sua superioridade frente ao poder civil, que deve submeter-se à doutrina daquela. Sendo um erro, afirma Pio IX, acreditar que “podem ser instituídas Igreja nacionais isentas da autoridade do Pontífice Romano, e separadas dele” (IDEM, § V, 37º). Antes da soberania nacional, um poder *Ultramontano*, o da Igreja no Papa, seria supremo.

Apareceria, pois, como desacerto pensar que, “em conflito entre os dois poderes, deve prevalecer o poder civil” e não o eclesiástico (IDEM, § VI, 42º); ou ainda, a idéia de que

autoridade civil pode envolver-se nas coisas relativas à religião, aos costumes e ao governo espiritual; donde se segue que tem competência sobre as instruções que os pastores da Igreja publicam em harmonia com a sua missão, para a direção das consciências. Ainda mais, tem poder para decretar a respeito da administração dos divinos Sacramentos e das disposições necessárias para os receber. (IDEM, § VI, 44º)

Tratando ainda da relação e dos atributos do poder civil e eclesiástico, Pio IX nela insere as questões ou problemas em torno da direção das escolas públicas e dos estabelecimentos episcopais. Segundo o Papa, há, em seu tempo, a enganosa concepção de que “a completa direção das escolas públicas, nas quais se educa a mocidade de algum Estado cristão, excetuando, por alguma razão, os Seminários Episcopais tão somente, pode e deve ser atribuída à autoridade civil”, (IDEM, § VI, 45º). De maneira que nem a Igreja e nem a qualquer outra forma de autoridade “seja reconhecido o direito de intrometer-se na disciplina das escolas, no regime dos estudos, na escolha e aprovação dos professores.” (IDEM) Essa concepções, representam a laicização completa das escolas públicas e apareceriam como um forte golpe no poder da Igreja, pois, sob novos princípios educacionais que não fossem mais os católicos, não tardaria a constituir-se mais de uma geração de homens novos, dispostos a

negarem e mesmo a repudiarem todo e qualquer dogma ou ideário de conduta pregado pela Igreja Católica Apostólica Romana.

O golpe lançado contra a supremacia da Igreja, transfigurado de laicização das escolas públicas, adquire ainda mais potência quando a proposta de atuação do poder civil no mundo educacional estende-se aos “próprios Seminários dos clérigos” que, segundo um erro atual, segundo Pio IX, teriam, inclusive, seus métodos de estudos sujeitos “à autoridade civil.” (IDEM, § VI, 46°)

A intervenção e mesmo monopólio da administração de todas as instituições sociais, por parte do poder civil, seria uma idéia segunda a qual se afirmava que “a melhor condição da sociedade civil” exigia

que as escolas populares, abertas sem distinção aos meninos de todas as classes do povo, e os estabelecimentos públicos, destinados a educar e a ensinar aos jovens as letras e os estudos superiores estejam fora da ação de qualquer autoridade eclesiástica, e de qualquer influxo moderador e de qualquer ingerência dessa autoridade, e estejam completamente sujeitos ao poder civil e político, conforme o beneplácito dos imperantes e as opiniões comuns da época. (IDEM, § VI, 47°)

Dessa maneira, já que as condições da sociedade civil seriam melhor estabelecidas, ausentando a intervenção religiosa da administração educacional, então, a Igreja deveria tomar tal “erro” como um acerto, e aceitar, também, “aquele modo de instruir a mocidade que se separa da Fé Católica e do poder da Igreja e atende somente aos conhecimentos dos objetos naturais e aos fins da vida social terrena, única ou ao menos principalmente” (IDEM, § VI, 48°)

Necessariamente ligadas à educação da população, as leis morais também são assuntos discutidos pelo Sumo Pontífice, no *Syllabus*. Neste documento, aparece como um erro acreditar que “as leis morais não carecem da sanção divina”; e também que as “leis humanas não devam se conformar “ao direito natural [,] ou recebam de Deus o poder obrigatório”. (IDEM, § VII, 56°) Prescreve-se, ainda segundo Pio IX, a partir desses erros, um outro: a idéia de que “a ciência das coisas filosóficas e morais e as leis civis podem e devem ser livres da autoridade divina e eclesiástica”. (IDEM, § VII, 57°)

Sendo as leis morais, humanas ou civis, independentes da autoridade divina, então, para a racionalidade católica, uma questão (e uma resposta) específica, muito provavelmente, se impõe: na ausência de Deus, o que legitimaria o Poder e o Direito? A resposta dada pelo mundo moderno seria para o Papa um erro, e consistiria na afirmação absurda que “o direito

firma-se no fato material; todos os deveres do homem são palavras vãs, e todas as ações humanas têm força de direito”. (IDEM, § VII, 59°); e mais que “a autoridade não é mais do que a soma do número e das forças materiais”. (IDEM, § VII, 60°)

Sob essas concepções, uma gravíssima possibilidade, um erro de consequências terríveis, na verdade, se abriria: a concepção que diz ser lícito “negar a obediência aos Príncipes legítimos e mesmo revoltar-se contra eles”. (IDEM, § VII, 63°).

O que o Papa está a afirmar, no final das contas, é que, ausentando-se a autoridade da Igreja da educação e, por consequência, das leis morais, o que se funda, não é o direito (ou o poder), mas uma condição de revolta tal que nenhuma forma de obediência legítima seria mais respeitada. Sob os preceitos modernos, que Pio IX repudia como sendo erros de sua época, o *Poder*, as *Leis*, o *homem* e a *humanidade* estariam fadados a encontrar o seu final, sua morte.

Assim, no intuito de preservar o “corpo social”, Pio IX, na segunda metade do século XIX, insiste em afirmar o erro dos que dizem que “a Igreja deve estar separada do Estado e o Estado da Igreja”. (IDEM, § VI, 55°); ou dos que defendem que “na nossa época já não é útil que a Religião Católica seja tida como a única Religião do Estado, com exclusão de quaisquer outros cultos”. (IDEM, § IX, 77°)

Pio IX retoma, pois, um tema já discutido por seu antecessor, o papa Gregório XVI: o do Indiferentismo. Afirma o Papa ser desacerto aceitar e louvar que, em alguns países católicos, seja lícito aos imigrantes “o exercício público de qualquer culto próprio” (IDEM, § IX, 78°); e, também, afirma ser falso “que a liberdade civil de todos os cultos e o pleno poder concedido a todos de manifestarem clara e publicamente as suas opiniões e pensamentos” não “produza corrupção dos costumes e dos espíritos dos povos” (IDEM, § IX, 79°)

Todo esse mundo de erros, toda essa infinidade de devaneios perigosos que ameaçam reduzir toda a humanidade ao nada, segundo Pio IX, na sua época teriam nomes, seriam: o progresso, a modernidade e o liberalismo.

Desse modo, o Papa encerra sua encíclica, afirmando ser mais um dos grandes erros do seu tempo a crença de que a Igreja e “o Pontífice Romano pode e deve conciliar-se e transigir com o progresso, com o Liberalismo e com a Civilização moderna.” (IDEM, § IX, 80°)

Sob tais perspectivas, a postura oficial da Igreja, na segunda metade do século XIX, é clara frente à problemática razão humana: esta deve estar submetida à autoridade da instituição eclesiástica.

Sendo assim, então, algumas perguntas parecem ser relevantes: na concepção da Igreja, o que deve ser ensinado aos povos? Como devem se dar esses ensinamentos? Quais são os objetivos da Igreja frente a sua “proposta curricular”? E, aqui, o mais importante: qual foi o peso de tais perspectivas para as práticas políticas brasileiras? Esta última questão será assunto do próximo capítulo da dissertação, assim, me prenderei, nesse momento, às outras três.

Na perspectiva da doutrina social da Igreja, os homens devem ser educados, não para a emancipação individual, não para se tornarem indivíduos, cidadãos, mas para converterem-se em *pessoas*.

O conceito em questão aparece como chave fundamental ao entendimento do discurso “teológico político social” da Igreja e, necessariamente, está vinculado a outros quatro, a saber: o de *bem-comum*, *justiça*, *responsabilidade* e *tiranía*.

Sob tais questões, inclusive, desnuda-se a diferença radical do ideário católico frente a outras racionalidades políticas. Logicamente, a diferenciação que quero deixar bem marcada aqui, será a da Igreja frente ao liberalismo e à democracia, contudo, se faz importante indicar que os anseios políticos da instituição eclesiástica também não se coadunam com os socialistas. Sobre isso, Roberto Romano afirma que o discurso da Igreja Católica, “pragmaticamente”,

se lança contra a sociedade moderna, à medida que esta, em suas formas individualistas e coletivistas, tendentes a abafar os valores de responsabilidade e liberdade, absolutizam a propriedade, compreendendo-a como atributo exclusivo do indivíduo (“liberdade capitalista”) ou a destroem, afirmando o Estado como único proprietário, isto é, como a única fonte de coesão social (“totalitarismo comunista”) (ROMANO, 1979, p. 62)

Seja como for, pode-se dizer, a noção de *pessoa* é oposta à de *indivíduo*, primeiramente, por uma compreensão muito peculiar da possível relação dos homens com a propriedade: enquanto esta se apresenta, ao valor liberal (de *indivíduo*), como possibilidade de desenvolvimento dos seus plenos interesses e, também, como fundamento para o estabelecimento da liberdade e da sociedade de iguais (sob a propriedade privada, na modernidade todos os privilégios de sangue, acredita-se, se diluem), já para a racionalidade católica, bem diferente, a *propriedade*, à medida que “não é” realmente a propriedade liberal, mas sim algo segmentado sob o nome de *bem-comum*, estabeleceria não uma sociedade de indivíduos, mas sim uma comunidade de pessoas hierarquicamente organizadas sob os preceitos de melhor utilização daqueles bens.

A doutrina social católica prevê a existência de determinados direitos naturais provenientes de Deus e que, necessariamente, seriam anunciados pela Igreja. Dentre tais direitos, há o que diz que os homens podem usufruir *relativamente* da parcela dos bens da Terra que seriam comuns a toda a humanidade. Aqui, repousa uma das características particulares da doutrina católica, encontrada exatamente naquela *relativização*. Deve-se observar bem: os homens *não* possuem o direito de fazer tudo aquilo que bem entenderem com e a partir das suas propriedades; *estão*, pelo contrário, limitados por uma lei divina, que afirma uma *responsabilidade* dos membros da comunidade para com seus *irmãos*: a riqueza e a pobreza, a exploração, mesma, teriam limites, e ultrapassá-los implicaria no estabelecimento da tirania, ao passo que respeitá-los seria viver de acordo com a justiça social do mundo.

Equilíbrio garantido sob a hierarquia dos homens no mundo, eis o cerne da expectativa de justiça social da Igreja Católica Apostólica Romana na modernidade, que supõe “a universalidade [...], como horizonte ideal, e o conceito de participação de cada ente num movimento para Deus, movimento este hierarquizado segundo os vários níveis do Ser” (IDEM, p. 52) e que, basicamente, configura-se nos seguintes moldes: no topo, logicamente que abaixo de Deus, o *Sumo Pontífice* (o bispo maior de Roma) em cátedra; logo em seguida, os *Bispos*; depois, os *Padres*; os *diáconos* e, por fim, os *leigos*.

Aquela organização (do Papa aos leigos), nas expectativas da Santa Sé, será regida pela idéia de *bem comum* que, ao ser partilhada entre os cristãos, segmentaria o ideal de justiça social da Igreja, intrinsecamente associada a sua idéia de organização hierárquica da sociedade: de uma *associatio*, funcionando, porém segundo uma lei natural e racional que ordena o mundo a partir da transcendência divina. Neste sentido, o humano-social pode ser compreendido como participação (hierarquizada) no Bem Comum, “movimento de todos os entes para seu fundamento último”, o que justifica, no mesmo passo, a hierarquia do mundo e permite, ainda, pensar a cultura cristã como universal. (IDEM) ¹⁸

A partir do que foi dito até agora sobre a doutrina social católica, espero que um erro de compreensão não seja formulado em torno da posição da Igreja frente à propriedade. É certo que ela não adquire o significado liberal, mas possuirá um sentido de extrema relevância para a instituição eclesiástica, ainda segundo Romano:

¹⁸ Importante ressaltar, ainda segundo Romano, que “a concepção da sociedade expressa por essa idéia de justiça e de lei natural, em seu fundamento divino, continua ainda hoje como potencialidade inerente ao pensamento da Igreja, sendo reinterpretada a cada nova rearticulação dos poderes da sociedade” (ROMANO, 1979, p. 52)

a noção de propriedade privada só adquiriu sentido e existência para o discurso da Igreja, ao constituir-se a sociedade como *pessoa moral* distinta e acima de seus membros, aparecendo também, nesse movimento, o Estado como possuidor de bens públicos. (IDEM, p. 50, grifo meu)

Desse modo, a propriedade, para a Igreja, é compreendida como algo natural, pertencente a *todos* os humanos racionais e livres, e servindo à promoção do Bem Comum: ao proprietário é atribuída a responsabilidade de não “usufruir ilimitadamente dos bens produzidos em sociedade, mas deles apropriar-se respeitando sua destinação comum.” (IDEM, p. 54)

Para o “pensamento” católico, os proprietários, entes racionais, fazem-se livres para e no ato de legislar, que deve estar em perfeita sintonia com a lei natural, à qual todos devem obediência, pois, para a Igreja, ela emanaria de Deus.

Uma lógica contrária a esta, a de um Estado não legislado por um direito divino, mas fruto e resultado da vontade individual de seus membros, de que o pacto é a matéria, autoriza e constitui motivo para a própria negação do Estado por parte do cristão, pois “o desrespeito à lei natural pode fornecer motivos suficientes para romper todo vínculo de consciência dos católicos em relação ao Estado de que são cidadãos”. (IDEM, p. 53)

Os limites estão postos: as *pessoas* são livres ao passo que são responsáveis. Não usufruem irracionalmente da propriedade; não promovem leis de caráter a favorecer indivíduos, mas realizam este e aquele ato, diretamente relacionado (e orientado) por sua consciência em e por Deus. (IDEM, p. 55) Aqui se percebe a importância e o significado do ato de legislar para a Igreja: “a lei como cumprimento da justiça entre as partes, aparece neste pensamento como o limite e a essência do poder” (IDEM, p. 53). As *pessoas* encontram seu limite na obrigatoriedade do cumprimento da justiça determinada por Deus.

É, portanto, na formulação (e no cumprimento) das leis que se constitui o lugar de articulação e representação da liberdade católica (IDEM, p. 53-54). Liberdade que deve obedecer à lei natural, de tal modo que, não fazê-lo, seria, também para a Igreja, verdadeiro ato de tirania.

Para a Instituição Católica, a tirania aparece quando as pessoas atentam contra a lei natural, contra a razão, passando a usufruir da propriedade como fim em si e não como parte de um Bem Comum. Aqui, o desequilíbrio social está posto, cabendo à Igreja o papel de restabelecê-lo. Melhor: não se trata de restabelecer aquilo que foi corrompido pela tirania, mas de garantir o equilíbrio, que se dá pela hierarquia do mundo e que tem como princípio essencial o cumprimento dos desígnios de Deus. Como estes se fazem evidentes através da

Igreja, ela deve, portanto, ser a pastora da comunidade. A Igreja resguarda o mundo de uma convulsão social. É ela a incumbida de proteger o mundo da tirania.

Faz-se, assim, explícita a proposta de atuação da Igreja junto ao seu rebanho, o *Povo*¹⁹. Ao passo que este, como já dito, é entendido como algo apática à tirania que lhe é imposta, cabe à Igreja pastoreá-lo contra o abuso do poder:

compreende-se por que os oprimidos não têm outra saída para se libertarem e por que os dominantes aparecem como onipotentes na atual correlação de forças: uns são absolutamente pobres, outros monopolizam a riqueza. No quadro geral da ideologia eclesiástica, isto significa que a transformação social deve passar pelas condições objetivas _ descritas na sua legalidade científica pelo especialista e na sua inexorabilidade natural pelo Pastor _ fechando-se, assim, o curso da história. Seu curso possível e válido se faz, necessariamente, pela propriedade hierarquizada, segundo o ideal católico (IDEM, p. 56)²⁰.

Desse modo, o equilíbrio social é garantido porque *povo* e *pessoa* encontram-se sob a vontade da Igreja. Assim, a instituição religiosa nunca pode ser tomada como *representação* da vontade do crente, pois representa os desejos de Deus expressos em seu povo. Conforme Roberto Romano, a Igreja Católica, assim, promove “uma concepção orgânica, conservadora e patriarcal da Lei da Natureza, a qual está sob a proteção da Igreja e só é inteiramente inteligível à razão cristã iluminada.” (IDEM, p. 57)

Dessa maneira, não se pode confundir o conceito de sociedade próprio ao ideário católico com aquele defendido pelos liberais iluministas, centrado nas noções de igualdade e de progresso, pois a Igreja Católica, em sua ânsia por afirmar a tradição e manter a estabilidade social, fundamentada nesse ideário que faz da *pessoa*, e não do *indivíduo* em sociedade, próprio do pensamento liberal, o sustentáculo da comunidade em corpo político, o catolicismo, no mundo moderno, apresenta-se como algo que resiste ao processo de dessacralização do mundo:

a Igreja constitui-se como dominação legítima e tradicional, como poder estereotipado contra o capitalismo. O choque entre ambos só é compreensível na história da cultura ocidental, onde se desenvolvem dois princípios

¹⁹ Importa ficar claro que, para a Igreja *pessoa* e *povo*, não são a mesma coisa. A *pessoa* é o *ente* racional que, ocupando de maneira *apropriada* seu lugar na comunidade e no *bem comum*, vive como um bom cristão e contribui, assim, para o equilíbrio do mundo. Por sua vez, o *povo* é entendido pela instituição católica como qualquer coisa próxima a uma massa inarticulada e sem vontade, que apenas pode clamar, contra a tirania, a Deus e à Igreja.

²⁰ Aqui, embora Romano refira-se à ação política “de esquerda” da Igreja, a chamada Teologia da Libertação, o trecho esclarece, também, o período que trato, já que sublinha os mesmos princípios hierárquicos (os de *pessoa* em comunidade, por exemplo) que compõem o pensamento católico desde a sua origem.

autônomos e contraditórios: o religioso, centrado nas relações pessoais, e o secular, erguido sobre as relações de mercado (IDEM, p. 73)

Em torno dessas questões, esboçam-se as características do pensamento católico moderno, por oposição a outras racionalidades políticas, como aquela expressa pelo Estado Moderno, para o qual, formalmente, a hierarquização é negada, pois se afirma como valor o processo de igualização dos indivíduos, ao passo que a Igreja exalta uma hierarquia, também terrestre, que mantém em seu topo a suma autoridade eclesial.

Dito isso, algo aparece como lógico: o catolicismo não se apresenta como uma religião de negação do mundo. Pretende, ao contrário, participar da organização da vida política como um todo. E diferencia-se de outros discursos políticos, a exemplo da idéia de equalização entre os indivíduos que formam a *comunidade* política ou o Estado, essencial à instalação da era moderna: a Igreja não reza pela equalização (política) dos membros da sua sociedade, mas por sua inserção em uma hierarquia que lhe é preeminente.

Uma diferença, portanto fica bem marcada: segundo a tese de Louis Dumont, já indicada, a história do Estado Moderno é a história da instituição, no mundo ocidental, do indivíduo como valor. Ao contrário, o ideário católico investiu na noção de *pessoa*, membro e parte de uma comunidade que lhe é preeminente e à qual pertence e no qual se identifica na comunidade dos crentes, o mundo crístico. Eis aqui, inclusive, o objetivo de todos os mecanismos políticos utilizados pela Igreja Católica Apostólica Romana, que incluem também as formas pelas quais os homens espalhados pela Terra deveriam ser educados. Segundo Romano, a Igreja, no intuito de reconhecer seu “plano infuso na história humana”, “emprega toda uma técnica de ‘interpretação dos sinais de Deus’, ao mesmo tempo em que se opera com as mais variadas representações culturais e políticas da sociedade” (IDEM, p. 23).

Considerando, então, que o objetivo da Igreja foi e é o de formar um mundo organizado hierarquicamente, onde a figura da *pessoa*, em oposição a de *indivíduo*, aparece como meta primordial de toda a sua atuação nos mais variados espaços político-sociais e culturais, cabe, a partir daí, explicitar, no âmbito educacional, quais seriam os métodos e conteúdos proposto pela Igreja Católica.

Os métodos foram e são variados em demasia, porém, certamente, uma amostra importante pode ser inferida do chamando *Ratio Studiorum*. Trata-se, adiante, do método de estudo adotado sobretudo pelos jesuítas. E, se foi o principal caminho educacional abraçado por esses religiosos, então, seu peso para a compreensão dos debates políticos em torno da instrução no Brasil será grande, pois, longe da Santa Sé, em todo o Globo conhecido, a

“força” mais consistente que garantia, na íntegra, principalmente a partir da educação, o ideário político da Igreja católica, parecia possuir apenas um nome: jesuítas. Estes, durante muitos anos no Brasil, direcionaram a educação, quase que hegemonicamente, e sua importância pode ser esboçada a partir de Hoornaert, segundo o qual

numa sociedade na qual a formação intelectual não era de maneira alguma estimulada pelo Estado, na qual, pelo contrário, funcionava a tática: muito culto e pouca formação, e na qual não existia nem imprensa, nem universidade, nem circulação livre de impressos, os jesuítas conseguiram articular uma importante rede de ensino, através de colégios, seminários e missões ou aldeamentos. Os colégios forneciam formação aos candidatos para a Companhia de Jesus, para o clero secular e inclusive para leigos. No século XVI criaram-se cinco colégios: Salvador, Rio de Janeiro, Olinda, São Paulo e Vitória. No século XVIII acrescentaram-se mais três: Recife, São Luis do Maranhão e Belém do Pará. Uma segunda iniciativa consistia na criação de seminários menores em Belém da Cachoeira (1686), Aquiraz (1727) e Paranaguá (1729). Finalmente os jesuítas animaram a criação de seis seminários tridentinos (ou diocesanos): São Paulo (1746), Salvador (1747), Paraíba e Mariana (1748), Belém do Pará (1749) e São Luis do Maranhão (1752). Dois outros seminários diocesanos se formaram, parece que sem influência jesuítica: Rio de Janeiro (1740) e Olinda (1800) (...) Tudo isso foi abruptamente interrompido com a expulsão de todos os jesuítas do Brasil em 1759. (HOORNAERT, 1994, p. 81-82)

O peso dessa Ordem foi tão grande no Brasil que sua expulsão, a partir de 1759, acarretaria consequências enormes para a doutrina católica brasileira. Na ausência dos jesuítas, o clero brasileiro adquiriu características peculiares, que podem ser assim resumidas:

ao final do século XVIII era em todo o Brasil reconhecidamente malformado e de costumes pouco acordes com a disciplina eclesiástica. Excetuava-se apenas uma minoria do chamado alto clero, formada em Coimbra como os magistrados. (CARVALHO, 2003, p. 182)

Reconhecida a importância dos jesuítas para a educação no Brasil, caberia refletir acerca do seu “método maior”: o *Ratio Studiorum*. Este, publicado por volta de 1599, continha todos os passos organizacionais, de conteúdo e de “função” educacional.

Basicamente, o *Ratio* propõe uma educação dividida em três fases: *Humanidades*; *Filosofia* e *Teologia*. Na primeira delas, os alunos, que já deveriam saber ler e escrever, submeter-se-iam às aulas de *gramática* (dividida, por sua vez, em três classes: inferior, média e superior); de *humanidades* e de *retórica*.

A segunda fase educacional proposta pelo *Ratio Studiorum* seria o estudo da *filosofia*. Aprendia-se *lógica*, *física*, *matemática*, *metafísica* e *ética*.

Após os estudos filosóficos, viria, por fim, a *Teologia*. Nessa fase do *Ratio*, os alunos deveriam, em síntese, conhecer as Sagradas Escrituras, estudar o hebraico (nos dois anos finais), apreciar os chamados casos de consciência (presentes principalmente na Bíblia), e estudar a dita teologia moral e especulativa. Encerrada, finalmente, a fase teológica, adquiria-se o grau de mestre e doutor.

A questão de maior interesse aqui é que o *Ratio Studiorum* foi um método de ensino criado para a formação, principalmente, de sacerdotes católicos. Caso as três fases de ensino previstas não fossem alcançadas, ao menos seriam formados bons cristãos. O *Ratio*, assim como a catequese indígena no continente americano, bem como a atuação de franciscanos, dominicanos e de inúmeras outras ordens religiosas espalhados pelo mundo, possuíam e possuem algo em comum: a conversão e preservação dos homens na dita irmandade cristã, que, necessariamente, seria na Igreja Católica Apostólica Romana. Em uma palavra, pode dizer que a atuação educacional dessa instituição, mesmo que com métodos variados, de forma geral, frisa por constituir *pessoas*.

Desse modo, buscou-se deixar bem marcada a diferença de princípios entre a *Doutrina Social Católica* e o *Pensamento Liberal*. Entre essas duas racionalidades, um conflito, muitas vezes aberto e *sangrento*, foi travado ao redor do mundo, praticamente, por todo o século XIX. A partir dessa visão mais abrangente, tento acompanhar como o liberalismo e a doutrina católica interagiram no Brasil da segunda metade do século XIX. Tomo como “lugar” privilegiado para a pesquisa o Parlamento brasileiro (tanto a Câmara dos Deputados quanto o Senado).

3 IGREJA x LIBERALISMO NO PARLAMENTO BRASILEIRO.

Levantemo-nos, meu amigo, e apressemos-nos em combater o inimigo invisível e calado que nos persegue nas trevas. Ele se chama o espírito clerical, isto é, o cadáver do passado: e nós somos o espírito liberal, isto é, o obreiro do futuro. (BASTOS, 1975, p. 48-49)

Tome o clero a parte que puder tomar na educação, mas sem outro auxílio do Governo Imperial senão garantir-lhe a liberdade do ensino e a franqueza da concorrência, que é Sr. presidente, o melhor estímulo para aumentar ou despertar o seu zelo. (CAMPOS, Martinho. 10ª Legislatura, 27 jun.1862. Apud: BRASIL, 1980, p. 28)

Enquanto na Europa, desmoronam os tronos sob o impacto das novas doutrinas (liberais), e na América espanhola as nações se debatem nas crises republicanas, o Brasil dá ao mundo o exemplo de solidez monárquica. (CAMPOS, Pe. Joaquim Pinto de. Apud: IDEM, p. 26)

Algo significativo acerca do Liberalismo é que ele parece, ao longo da história, vingar “mesmo contra os liberais” (MERQUIOR, 1991, p. 18). Tal entendimento é demasiadamente importante à compreensão das relações estabelecidas entre a Igreja e o Liberalismo em um país como o Brasil do século XIX, onde padres, ora ou outra, eram membros do Partido Liberal e/ou da maçonaria, tinham filhos, envolviam-se em questões políticas etc. Ou, ainda, onde os “liberais” também pareciam transitar entre idéias conservadoras (católicas e não-católicas) sem muito constrangimento.

Desse modo, parecem ser as defesas de certas idéias e propostas políticas o caminho mais prudente para perceber o debate entre o *liberalismo* e a *doutrina social católica* na segunda metade do século XIX.

Assim, é importante perceber, entre esses homens, o conflito de idéias, que não se dava apenas em âmbito institucional, como a história de cada um deles bem poderá demonstrar, estava em lugares bem mais profundos, estendendo-se, digamos assim, às instâncias pessoais.

Porém, o que isso marca, não pode ser a concepção de que as idéias no Brasil estão fora do lugar. Ao menos por aquele viés, o que está marcado é o contrário, ou seja, que elas estão sim no lugar. Estão em *conflito*, tal como é característica do *pensamento*, na mente dos homens e nas instituições brasileiras.

Retomando as expressões de Tavares Bastos (1975), a verdade é que, entre o “espírito clerical” e o “espírito liberal”, verdadeiro combate de princípios foi travado no Brasil da segunda metade do século XIX. O conflito se fez visível em várias frentes: em assuntos referentes à separação entre a Igreja e o Estado, na criação de um registro civil (nascimento,

casamento e óbito) dissociado do poder eclesiástico, no formato da ordem capacitária²¹ e em inúmeras questões em torno da instrução no país.

De um lado, uma série de princípios que tinham como alicerce primeiro o *indivíduo* autônomo, livre em consciência. Do outro, o “pensamento” da Igreja católica que, contrário ao liberalismo, pregava e promovia a idéia de que o *organismo social* apenas não adoeceria e nem pereceria enquanto a hierarquia do mundo, com Deus no topo, fosse garantida. No lugar do *indivíduo*, segundo o pensamento oficial da Igreja, a *comunidade* deveria ser o valor supremo das organizações humanas.

Para analisar a formação do Estado brasileiro a partir dos debates em torno das questões sobre a instalação da instrução pública, na segunda metade do século XIX, são significativos os discursos políticos proferidos por senadores e deputados brasileiros. Pois na instância parlamentar eram discutidos os princípios e as práticas sob as quais o Estado deveria ser constituído. Questões que trouxeram à tona o debate (ou embate) existente entre o catolicismo e o liberalismo político, e que, no momento de formação do Estado brasileiro, entraram, de fato, em conflito aberto. A validade dessa afirmação, inicialmente, depende, dentre outras coisas, da explicitação dos debates ocorridos no interior de cada uma das legislaturas, somado à análise dos mesmos embates no Senado brasileiro.

No que diz respeito à Câmara dos Deputados, entres os anos de 1860 e 1889, houve nove legislaturas. Busco percorrê-las tentando não seguir uma ordem cronológica, mas evidenciar alguns temas recorrentes. Destes, três parecem possuir ligação mais direta com a problemática dessa dissertação: a definição das atribuições do Poder Civil e da Igreja no que diz respeito à educação no Brasil, a liberdade de consciência e de ensino e as propostas de expansão da instrução no país. Trata-se, contudo, de uma divisão arbitrária, como uma tentativa de expor, da melhor maneira possível, os assuntos em questão, que, em alguns momentos, acabam por se tocarem, pois todos encontram-se em um e mesmo debate, ocorrido na segunda metade do século XIX, que foi o da separação, de “fato”, entre a Igreja e o Estado no Brasil.

Analisar esses acontecimentos à luz dos debates em torno da instrução pública no país passa por compreender os trâmites sócio-políticos sob os quais se deu a instalação, ou tentativa de instalação, propriamente dita, daquela instituição, antes mesmo da segunda metade do século XIX.

²¹ Foi recorrente a participação de clérigos nos debates em torno de como deveria estar organizado o sistema de votação do Brasil, bem como nas decisões acerca daqueles que estariam ou não habilitados para votarem e serem votados.

Para ser mais ou menos preciso, remontar ao período colonial brasileiro, para delimitar as questões sobre a instrução pública no país, seria, em certa medida, perder o foco do debate por dois motivos principais. Primeiramente, pelo fato do Brasil, enquanto nação independente de Portugal, só *começar* a existir “legalmente” após sua independência, em 1822.

Mesmo que esse fato fosse deixado de lado, ainda assim, o segundo motivo que retiraria o foco do problema da instrução pública, permaneceria: o desejo e mesmo o projeto de um ensino público que abrangesse todo o país, mais ou menos como um único *sistema*, apenas foi realmente posto em questão na *Assembléia Constituinte de 1823*. E foi a partir do próprio Dom Pedro I que a problemática foi tocada.

Segundo o Imperador, como já indicado na *Introdução*, os membros da *Constituinte* deveriam levar seriamente em consideração os estudos públicos, pois Dom Pedro I afirma tê-los promovido sempre que possível, mas, a partir de então, se fazia necessária uma legislação que os regesse. (CHIZZOTTI, 2005, p. 36)

Os membros da *Constituinte*, instalada em 03 de maio de 1823 e desfeita em 12 de novembro do mesmo ano, se lançaram na empreitada suscitada pelo Imperador. Uma *Comissão de Instrução Pública* foi criada e que, infelizmente, segundo Chizzotti (2005), pouco contribuiu para a real organização de um sistema educacional no Brasil. Fato ligado à verborragia demasiada dos constituintes (membros das elites), pouco interessados em modalidades de ensino que não fossem o superior.

No que concerne ao ensino primário, a *Comissão* propôs, via decreto em 16 de junho de 1823, a condecoração, “com a Ordem Imperial do Cruzeiro” (IDEM, p. 39), do cidadão que melhor elaborasse um tratado educacional para a mocidade do país. Dos planos de instrução que transitaram como matéria de debate, foi destaque o elaborado por Martins Francisco. Trazendo como título “Memórias Sobre a Reforma dos Estudos Menores da Província de São Paulo”, o plano, inspirado em Condorcet, apresentava a instrução “como instrumento de liberdade e igualdade, e fonte de moralidade pública, prosperidade do Estado e progresso da humanidade” (IDEM, p. 40).

Infelizmente, esse plano, rapidamente, “foi perdido” em meio a algumas das incontáveis disputas políticas da *Constituinte*. Em 18 de outubro, Teixeira de Gouveia e Montezuma ainda reclamam da não impressão, já aprovada, do texto, o qual “jamais voltou a ser debatido na Constituinte” (IDEM, p. 41)

Na *Constituinte* de 1823, como já referenciado, praticamente nada foi feito de concreto pela instalação de um *sistema* de ensino primário e secundário, mas a existência de um “plano”, como o de Martins Francisco, demonstra como o “pensamento liberal acerca da

educação” já estava em circulação desde as primeiras décadas do século XIX no Brasil. Condorcet, por exemplo, aparecia como referência, desde então.

Seja como for, fato é que “o único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada”. Votada em 28 de junho, “a lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente” (IDEM, p. 43 - 44). Esse mecanismo relegaria à iniciativa privada o ensino elementar no país.

No que diz respeito ao ensino superior, matéria de maior interesse dos constituintes, também pouca contribuição foi dada, tendo em vista que “a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre deputados provinciais, que propostas efetivas para a criação de estudos superiores no Brasil” (IDEM, p. 50 - 51).

Com a dissolução da Assembléia por parte do Imperador, o Brasil só teria sua Carta Outorgada em 1824. Nesta, a instrução primária aparecia como “gratuita a todos os cidadãos”(Art. 32), e as “ciências, belas letras e artes” seriam ensinadas nos colégios e universidades.

Nesse quadro, que tem início nas primeiras décadas, a partir da lei de 1823 e do Ato Adicional de 1834, uma tradição que atravessa todo o século XIX, parece ser fundada no país: à frente da educação elementar dos brasileiros, a iniciativa privada predomina sobre a pública. Significativo é pensar que grande numero desses estabelecimentos particulares são de alçada da Igreja Católica, que, como religião oficial do Estado, também usufrui dos recursos da Coroa para as suas obras. O peso da doutrina dessa instituição sobre a instrução da mocidade brasileira será um dos assuntos amplamente debatidos no Parlamento brasileiro.

É verdade que, ainda na segunda metade do Oitocentos, as relações entre a Igreja e o Estado, apesar de incontáveis fissuras, eram mantidas. Tais instituições, nesse período, ainda administravam “juntas” a vida legal dos brasileiros. O liberalismo, para se fazer valer, ainda teria que empreender um gigantesco esforço. Delimitar funções (do Estado e da Igreja) foi palavra de ordem do período.

3.1 O EMBATE SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO PODER CIVIL E DA IGREJA ACERCA DA INSTRUÇÃO

Nesse contexto, no âmbito educacional, a Igreja Católica aparece como “privilegiada”, tendo em vista que o Estado mantinha, por exemplo, boa parte das despesas dos seminários, onde era instruída a maior parte dos alunos do país.

Acerca dessa questão, em 1862, Martinho Campos²² explicitava sua posição sobre o fato do Governo manter “despesas avultas e progressivas com seminários episcopais” (BRASIL. 1980, p. 27). Fato, que segundo ele, poderia “tornar-se um acoroçoamento ao espírito do jesuitismo e ultramontanismo, que não cessa jamais de aspirar a uma supremacia e preponderância na educação da mocidade” (CAMPOS. 11º Legislatura, 27 jun.1862. Apud: BRASIL. 1980, p. 27-28). Martinho Campos afirmaria, claramente filiada ao liberalismo, a ideia de que o clero que tomasse “a parte que puder tomar na educação, mas sem outro auxílio do Governo Imperial senão garantir-lhe a *liberdade do ensino* e a franqueza da concorrência”. (IDEM, grifo meu). Por fim, Martinho Campos dirá que, com seu “voto o clero não terá o privilegio da instrução pública”, e mais: “para instrução geral do meu país eu não desejo que o clero tenha nela preponderância”. (IDEM)

A fala desse Deputado coaduna-se com o “investimento” liberal de separar o Estado da Igreja. Martinhos Campos não apenas deixa evidente sua insatisfação com a possibilidade de uma educação nacional regida por parâmetros fundamentados pela *doutrina social católica* (ultramontana, jesuítica), como também lança, no Parlamento brasileiro, algo que já vinha sendo, e que continuaria a sê-lo, recorrente ao longo de todos os debates: o desejo pela liberdade de ensino, sobre o qual deveria predominar apenas a lei da concorrência.

Para Martinho Campos, ao que parece, a relação mantida entre Igreja e Governo, no que diz respeito à instrução geral, comprometeria o Brasil enquanto nação. No lugar de “sentimentos nacionais”, seriam fixados, sobretudo na mocidade, o amor pela religião acima do poder civil, por Roma e pelo Papa, no lugar do Brasil e do seu Governo.

Aos dizeres de Martinho Campos, se oporia o Pe. Joaquim Pinto de Campos²³, afirmando que “nenhum país católico se deu ainda mal com o ensino do clero” (CAMPOS. 11º Legislatura, 27 jun.1862. Apud: BRASIL. 1980, p. 28).

A posição do Pe. Joaquim Pinto de Campos é bem marcada a partir de um dos seus discursos, datado de 30 de julho de 1860, quando afirma que, “enquanto na Europa,

²² Martinho Álvares da Silva Campos (1816-1887) foi médico, senador e conselheiro do Império. Formado na Escola de Medicina do Rio de Janeiro em 1838, foi deputado geral, de 1857 a 1881, pelo distrito de Vassouras, pela capital do Império e pela província de Minas Gerais. Também foi presidente da província do Rio de Janeiro, de 15 de março a 13 de dezembro de 1881. Em 1882, ocupou os cargos de presidente do Conselho de Ministros e de ministro da Fazenda. De 1882 a 1887, esteve no Senado, sendo Conselheiro de Estado em 1886.

²³ Ordenado no Seminário de Olinda, o Pe Joaquim Pinto de Campos nasceu em Pajeú das Flores em 1819, e faleceu em Lisboa no ano de 1887. Foi membro do Partido Conservador, eleito para cinco legislaturas na Assembléia Geral. Combateu a Revolução Praieira, foi contrário ao casamento civil, apoiou o projeto de Rio Branco, redigindo seu parecer, que se transformou na Lei do Ventre Livre de 1871. Envolveu-se na *Questão Religiosa*, aceitando “uma missão oficiosa no Vaticano, para defender o ponto de vista do Governo” e acabou por criar “embaraços aos bispos processados”. Joaquim Pinto de Campos também se dedicou ao magistério no ginásio de Olinda e foi autor de obra vasta, tanto de caráter político religioso quanto literária. (BRASIL, 1980, p. 299-300).

desmoronam os tronos sob o impacto das *novas doutrinas (liberais)*, e na América espanhola as nações *se debatem nas crises republicanas*, o Brasil dá ao mundo o exemplo de *solidez monárquica*". (IDEM, p. 26. Grifos meus)

Entre Martinho Campos e Joaquim Pinto de Campos, fica evidente o embate entre os princípios liberais e a doutrina católica. Esta, também chamada, na época, de *jesuitismo* e de *ultramontanismo*, afirma, como já apresentado em capítulo anterior, o predomínio da Igreja frente ao poder civil, devendo ser a única e verdadeira condutora dos homens na Terra. Sob tal entendimento, nada mais natural do que a manutenção de seminários por parte do Governo, somado à "liberdade" dos religiosos para ensinarem aos jovens aquilo que a doutrina ordenava, sem nenhuma satisfação ao poder civil.

Na fala do Pe Campos, nota-se algo significativo. Sua defesa da manutenção dos trâmites entre Governo e Igreja aparecia junto à negação do *liberalismo*, que fazia com que tronos caíssem na Europa, e também, do *republicanismo* que, em sua opinião, promovia crises tais a ponto de nações se *debaterem* na América Espanhola. Dessa maneira, esse eclesiástico, na Câmara dos Deputados, defendia a Igreja com a certeza de que, assim o fazendo, estava por garantir a monarquia e a solidez, ou vida mesmo, do país.

Fato é que o pensamento político liberal é contrário a essa leitura. No século XIX, a educação do país, de acordo com alguns dos adeptos desse ideário, deveria ser gerida livremente, sob alguns parâmetros de funcionamento, mas sem nenhum favorecimento por parte do Governo seja para qual instituição fosse.

O que ocorria, era que a Igreja não apenas gozava de privilégios financeiros para suas obras, mas ela também usufruía de um excesso de liberdade nas suas instituições de ensino. Contra isso, servem de exemplo as críticas feitas por Joaquim Manuel de Macedo²⁴, em 8 de abril de 1864, contra os lazaristas, que seriam, segundo ele, "guardas avançadas dos jesuítas" (MACEDO. 12º Legislatura, 8 abr.1864. Apud: IDEM, p. 33).

Macedo "denuncia os mistérios em que se envolvem os lazaristas e também as irmãs de caridade, que se negam [a] permitir o exame de seus estatutos" (IDEM).

O parlamentar discursaria nos seguintes termos:

²⁴ Deputado pelo Rio de Janeiro, Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) formou-se em medicina na Corte, em 1844. Foi professor, jornalista, censor de peças teatrais, membro do Conservatório Dramático do Rio de Janeiro e do IHGB. Foi, ainda, membro do Partido Liberal, e "permaneceu sempre fiel à monarquia e ao imperador, elegendo-se deputado provincial e geral nas legislaturas entre os anos de 1864 e 1881" (VAINFAS, 2002, p. 409). Macedo foi autor de várias obras, dentre as quais a *Moreninha* (1844), *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do imperial Colégio de Pedro II* (1861) e *Mulheres Célebres* (1878).

não se diga que devem vir lazaristas educar o nosso clero, ou instruí-lo, em honra do clero brasileiro digo que ele dispensa a instrução e as lições dos lazaristas (apoiado) a instrução que lhe é necessária deve provir de disposições relativas tomadas pelo Governo de acordo com os nossos bispos (IDEM).

Se não existe propriamente, em Macedo, ao menos na fala acima, um liberal explícito, algo ao menos se faz evidente: há um repúdio ao jesuitismo lazarino e a afirmação de que o clero brasileiro deveria ser educado por trâmites que conservassem a associação político-administrativa do Governo com os bispos (a Igreja). Com um detalhe sutil no discurso, mas de grande significado político: a instrução do país deveria ser norteadas por disposições tomadas pelo Governo junto aos bispos brasileiros.

Sob essa perspectiva, o clero seria, pode-se especular, convertido em espécie de funcionário do Estado brasileiro, fiel aos seus parâmetros e não a doutrinas *Ultramontanas*, vindas de Roma e estranhas à soberania nacional, que começava a se afirmar cada vez com mais força. Para Macedo, outras coisas deveriam ser ensinadas no lugar do que os “barbadinhos” pregavam, pois estes “inspiravam terror e espalhavam ideias fanáticas ou ridículas” (IDEM, p. 34).

Sobre essa postura, o Deputado Raimundo Francisco Ribeiro²⁵, defensor dos lazaristas nessa questão, acusaria Macedo de argumentar sem nenhuma base real, pedindo, portanto, exemplos claros do ridículo ou das fanáticas idéias espalhadas por aqueles clérigos. Resposta que não lhe foi dada diretamente.

O que estava, de fato, em discussão, era a questão de mais “verbas” destinadas à Igreja, na ocasião, para um projeto que previa a doação de um terreno destinado à construção de uma Igreja na Corte, sob a responsabilidade de um certo Pe. Janrard que, de acordo com Macedo, também seria adepto do fanatismo jesuítico.

Interessante notar que membros da Igreja também compactuaram, em parte, com as posições de Macedo. Em 14 de abril de 1864, o deputado Pe Lindolfo José Correia Neves²⁶ afirma que “o Governo pode procurar mesmo no país, e de certo encontrará sacerdotes muito dignos para professores, porque do contrário seria preciso também ir procurar nos países estrangeiros” (NEVES. 12ª Legislatura, 14 abr.1864. Apud: IDEM, p. 36).

²⁵ O cearense Pe. Raimundo Francisco Ribeiro nasceu em 1820 e faleceu em 1894, foi “suplente de deputado à Assembléia Geral, pela Província do Ceará, na 10ª legislatura elegeu-se deputado pelo 2º distrito da mesma província, na 12ª legislatura” (BRASIL, 1980, p. 323).

²⁶ O Pe. Lindolfo José Correia das Neves, “presbítero secular e bacharel em direito pela Faculdade de Olinda”, nasceu na Província da Paraíba em 1820 e faleceu em 1884. Foi “Pregador honorário da Capela Imperial, comendador da Ordem de Cristo, fundador do Instituto Literário Olindense”. Neves exerceu, também, os cargos de “delegado da Instrução Pública e de provedor fiscal dos feitos da Fazenda”. Foi o representante da Província da Paraíba nas 9.ª, 12.ª e 13.ª legislaturas na Assembléia Geral. (BRASIL, 1980, p. 318. Grifos meu).

Neves foi defensor de uma espécie de nacionalismo clerical. Posição incrível, e mais uma, das muitas faces tomadas a partir do embate entre liberalismo e Igreja no Brasil, que giraram, basicamente, em torno de dois eixos principais: a separação, de fato, do Estado e da Igreja, onde os subsídios destinados à instituição religiosa foram contestados ou reafirmados, assim como o grau de controle dos estabelecimentos católicos de ensino, por parte do Governo, principalmente no que dizia respeito aos conteúdos ensinados.

Se, por um lado, existiram deputados repudiando e se posicionando contrários aos privilégios da Igreja frente ao Governo, por outro, havia numerosos parlamentares afirmando a obrigação do Estado para com a instituição religiosa. Vários serão os argumentos para garantir a manutenção e mesmo o aumento de subsídios destinados aos seminários.

Neste patamar, D. José Lourenço da Costa Aguiar²⁷, em 1887, afirma não “compreender como é possível que, com um colégio de meninos órfãos, o Estado despenda 116:000\$, com o dos meninos desvalidos 6:000\$, com o surdos e mudos 75:000\$, e que se gaste apenas 9 e 10:000\$, com cada um dos nossos seminários” (AGUIAR. 20ª Legislatura. 1 jul.1887. Apud: IDEM, p. 235).

Refere-se a esse fato como uma perseguição, por parte do Governo em relação à Igreja, pretendendo impedir que o clero se ilustrasse a partir da instrução que já lhe seria de direito. Para Aguiar, essa ingratidão que o Estado vinha demonstrando com o clero, essa afronta, era praticada esquecendo-se que, no Brasil, haviam sido os religiosos, segundo ele, “que derramaram a flux a instrução por toda a sociedade brasileira, elevando o nosso desenvolvimento intelectual, sobretudo, em humanidades, a um grau que talvez hoje não atinjam”. Segundo o parlamentar, eram os religiosos os responsáveis por “distribuírem a instrução sã e abundante pela mocidade hodierna, esperança do nosso futuro”. E termina seus exemplos acerca da instrução dizendo que mais “de 18.000 estudantes têm ultimamente recebido a instrução primária e secundária no mosteiro de São Bento” (AGUIAR.20ª Legislatura, 12 jul.1887. Apud: IDEM, p. 239).

Por tal numero de alunos e por todos os serviços prestados ao Brasil, ao longo da história (fundação de vilas e cidades, defesa e resgate do Rio de Janeiro no episodio de 1711, contribuição do fim da escravidão etc.), segundo Aguiar, o Governo não apenas deveria

²⁷ Natural de Sobral, província do Ceará, o sacerdote secular José Lourenço da Costa Aguiar nasceu em 1847 e faleceu em 1893, em Portugal. “Formou-se em Direito Civil e Eclesiástico na universidade de Santa Apolônia, em Roma, e foi membro da Academia Pontifícia dos Nobres” (BRASIL, 1980, p. 291). Foi vigário no Amazonas e no Pará. Atuou, dentre outros cargos políticos, como deputado eleito pelo Pará na Assembléia Geral, na 20ª legislatura do Império, onde “assumiu posições ortodoxas em problemas de disciplina eclesiástica” (IDEM).

manter subsídios destinados aos seminários como também precisaria aumentá-los, como parte da obrigação que o mesmo teria para com a instituição religiosa.

Mesmo que a quantidade de estudantes assistidos pela Igreja no Brasil aparecesse como um bom argumento para a manutenção da relação entre ela e o Estado, os clérigos, no Parlamento brasileiro, ainda tiveram que enfrentar uma poderosa afirmação, a de que “a igreja é inimiga da ciência”. De maneira que não deveria dirigir a instrução no país e nem receber subsídios do Estado. Essa, por exemplo, foi a afirmação do deputado Rodrigues Peixoto, em 1888.

Contra essas afirmações, o deputado Pe. José Lourenço da Costa Aguiar se posiciona radicalmente contrário. Segundo o mesmo, “a história atesta que a ciência moribunda no século X salvou-se no recesso dos conventos; foi aí que a cultura intelectual, perseguida pela barbaria, se refugiou, manteve-se e desenvolveu-se” (AGUIAR. 20ª Legislatura, 19 jul.1888. Apud: IDEM, p. 257-258).

Desse modo, em 1888, Aguiar discursaria acerca da situação da instrução pública, adentrando nas questões em torno dos seminários, afirmando ser

lamentável o estado deste ramo de instrução; para demonstrar a pouca importância que lhe ligam os poderes públicos, basta dizer-se que com os 12 seminários de todo o Império, despendem-se anualmente 110:000\$ ao passo que só com o Asilo da Infância Desvalida desta Corte, estabelecimento este que aliás muito digno da solicitude da Câmara, gastam-se anualmente 116:000\$, isto é, mais do que em todos aqueles estabelecimentos (IDEM).

Inserido na mesma lógica de pensamento, em 1888, seria longa a fala do Pe. Mâncio Caetano Ribeiro, em prol do aumento de verbas destinadas aos seminários, “estabelecimentos públicos, onde os filhos do povo recebem o pão substancial da instrução” (RIBEIRO. 20ª Legislatura, 19 jul.1888. Apud: IDEM, p. 259). Segundo Ribeiro, os seminários, no “vasto império”, são os estabelecimentos onde se cultivam os princípios da ciência, de letras e belas-arts”. Por isso, afirma que mais verbas deveriam ser destinadas àquelas instituições.

Segundo o deputado Ribeiro, a Igreja não seria contrária às “investigações do espírito humano sobre a natureza”, mas “o que a Igreja Católica não quer é que espíritos *trêfegos* abusem da ciência e se aproveitem perfidamente dela para combaterem os seus dogmas sublimes”. (IDEM, p. 260, grifo meu). Aqui, algo parece ficar claro: as investigações são condicionadas por uma íntima relação com Deus, onde os dogmas se fazem sublimes e inquestionáveis. O limite da “livre investigação” está posto.

Porém, para Ribeiro, aquele *limite* não poderia ser confundido com o embaraçamento do desenvolvimento da instrução, já que bastaria olhar a própria Câmara dos Deputados para notar que ali se reúnem “os espíritos mais notáveis e mais cultos, já não digo do mundo inteiro, mas deste país”.

Ribeiro defende *ao que e a quem* os sacerdotes devem verdadeira obediência:

em nome dos são princípios, obedecemos por amor das grandezas dos destinos da humanidade; aceitamos o serviço, que nos é imposto, em nome da Igreja e em nome da missão sublime da religião católica apostólica romana (IDEM, p. 261).

Como parte dessa missão da religião católica, está, ainda segundo Ribeiro, a *sociabilidade*. Para confirmá-la, bastaria escutar algumas das queixas feitas por muitos brasileiros espalhados pelos interiores, onde a presença dos párocos apenas seria momentânea. Essa população enfatizaria a importância dos vigários residirem até nas pequenas vilas, pois, assim o fazendo, o domingo seria um dia de festa, onde o “povo confraterniza, a felicidade paira em todos os ânimos; e finalmente nós que aqui vivemos, sem qualquer distração social ao menos temos o dia de domingo; quase semelhante a desses teatros, que fazem a distração social dos povos das capitais” (IDEM). Na fala de Ribeiro, para os povos dos interiores brasileiros, a ausência da religião católica, que faz “renascer a sociabilidade”, implicaria em um sentimento de abandono e solidão, tal como o que se experimenta “num deserto” (IDEM). Por isso, os clérigos, que, com muito esforço, se dirigem para os lugares mais longínquos do país, deveriam, na opinião do Pe. Deputado, ser melhores assistidos pelo Governo.

Tal assistência dada pelo Estado à Igreja, na perspectiva de Ribeiro, não apenas se ligava ao fato da grande contribuição social dada pelos clérigos ao povo brasileiro, mas também ao fato, extremamente significativo, do Tesouro do país ser edificado por um povo, que em sua grande maioria, é de católicos. Desse modo, a manutenção da missão da Igreja deveria ser contemplada da mesma maneira que era a “manutenção do exército, da armada” e mesmo as edificações dos teatros.

Sob tais dizeres, Mâncio Caetano Ribeiro defenderia a manutenção da Igreja Católica Apostólica Romana como religião oficial do Estado, a conservação e o aumento de subsídios por parte do Governo, para a instituição eclesiástica, e a condição da doutrina católica como a única capaz de levar a verdade e a sociabilidade ao povo brasileiro, que, aliás, em sua maioria, exigia a presença dos servos da Igreja.

Muitos clérigos, fiéis a boa parte da *doutrina social católica*, alinharam-se aos deputados citados acima. Tratava-se de uma luta contra um *pensamento* que insistia em se afirmar negando o, até então, *status* de relação entre a Igreja e o Estado no Brasil. Vários deputados insistiram na garantia do ensino brasileiro por parte da instituição católica.

Tal luta e tais argumentos não se restringiram à Câmara dos Deputados. O Senado brasileiro também foi importante palco dos embates entre aquelas racionalidades políticas.

Assim, em 1865, por exemplo, o senador Pe. Tomás Pompeu de Sousa Brasil discursa acerca dos conflitos ocorridos em torno de um decreto de 22 de abril de 1863, que “organizou e, de alguma maneira, secularizou os seminários” (BRASIL.12ª Legislatura. 30 maio.1865. Apud: BRASIL, 1982, p. 137).

Segundo Pompeu, o referido decreto afirmava-se como uma ingerência indevida do poder civil nos assuntos eclesiásticos. Para o padre senador, os seminários deveriam ser regidos pela Igreja, ao Governo cabendo não regê-los, mas auxiliá-los, inclusive financeiramente.

Essa relação do Governo com a Igreja, defendida por Pompeu no que diz respeito aos seminários, transparece em outros assuntos “menores”, por ele abordados. Por exemplo: ainda em 1865, “pede a verba de 16 contos de réis, para reparar a Igreja de Mariana” (IDEM, p. 138) e defende medidas orçamentárias para os palácios episcopais. Para Pompeu, como pode ser inferido das suas intervenções, Igreja e Estado no Brasil deveriam continuar unidos. O Governo deveria facilitar a missão da instituição eclesiástica, garantindo, por todos os meios possíveis, “à alta dignidade de princípios da Igreja” (IDEM).

Retornando a questões em torno dos seminários, Pompeu reclama da falta de informações disponibilizadas ao Senado, afirma não saber “quantos seminários funcionam no Brasil” ou mesmo “quantos alunos freqüentam esses seminários”. Diz saber “apenas que o seminário do Ceará, inaugurado em dezembro do ano passado provisoriamente em um edifício particular, funciona hoje com as aulas completas e freqüentadas por 60 ordenados” (IDEM). Para esse estabelecimento, Pompeu apresenta emenda ao orçamento do Império de mais 10 contos.

Aliás, nessa legislatura, Pompeu de Sousa Brasil iria se prender longamente à problemática da instrução no país. Ainda sobre o seminário do Ceará, o padre senador expõe a precariedade do Governo em torno do mesmo. Reclama da ausência de concursos, “de maneira que há seis para oito anos estão vagas 18 ou 20 Igrejas”; e também, da situação dos *vigários encomendados* que, por não serem *colados* (passarem por concurso), acabam por receber 300\$ em vez de 600\$, ou seja, metade “da cônica que o Estado marca para os

vigários colados” (IDEM, p. 139) Acerca da situação da instrução pública nas províncias, lamenta, mais uma vez, a falta de informações:

Sobre o estado da instrução nas províncias, seu adiantamento ou regresso, seu sistema, método e programa. Tudo isso importa saber; porque cumpre velar com a mais séria atenção sobre esta necessidade social, cumpre sair dessa vergonhosa rotina legada pelos tempos coloniais e realizarmos a promessa constitucional (IDEM, p. 139)

A partir dos dados disponíveis, Pompeu traça um mapa da situação da instrução primária no Brasil, apresentado nos seguintes termos: “em quatorze províncias do império e da Corte freqüentam as aulas públicas e as particulares 80.928 alunos para uma população livre de 6.428.000 habitantes, cabendo um aluno por 80 habitantes” (IDEM, p. 141). Trata-se, segundo Pompeu, de um estado lastimável da situação da instrução primária no Brasil, que é ainda mais confirmada se levado em consideração que

a população de 6.428.000 habitantes deve contar 918.000 indivíduos de seis a quatorze anos, idade escolar, segundo as leis da estatística; por conseguinte, nessas quatorze províncias e na Corte há 918.000 indivíduos que deveriam freqüentar as escolas; entretanto, só as freqüentam 80.928 alunos, donde se segue que mais de 800.000 meninos não consta que recebem instrução alguma (IDEM, p. 141).

Após esses dados, Pompeu apresentaria algumas das medidas mediante as quais o estado da instrução primária poderia ser sanado. Sua primeira posição entra logo em embate com uma das posturas liberais, de que qualquer um poderia abrir escolas “públicas” privadas. Para o prelado cearense, não cabia a acusação, feita por alguns, de que os problemas da instrução no país estivessem vinculados à falta da *liberdade de ensino*. Pompeu apresenta tal ideia como um erro, afirmando não saber se seria vantagem ou perigo para o Estado conceder “a faculdade ampla para qualquer um abrir escolas públicas, como se pode abrir um estabelecimento industrial” (IDEM, p.142)

Segundo o senador cearense, de acordo com as leis do país,

todos ou qualquer indivíduo, nacional ou estrangeiro, pode abrir estabelecimentos de educação, ensinar, etc., contanto que satisfaça certas condições, que se exige como garantias da capacidade moral e intelectual do mestre (IDEM).

Não seguir as condições impostas pelo Governo, permitir a *liberdade de ensino*, seria contribuir para o fim da educação no Brasil. Algo impensável, já que ao Estado cabia um

dever, ao mesmo tempo importante e muito grave, “o de velar na educação do povo para formar cidadãos úteis e honestos e evitar que se formem réus de polícias ou candidatos às galés” (IDEM). Sob aquele princípio liberal adormece, para a doutrina católica, o risco do fim da educação e uma espécie de caos social (homens inúteis, desonestos, réus de polícia e candidatos às galés).

Pompeu era defensor do ensino obrigatório como medida para resolver boa parte do problema educacional no Brasil. Algo que, se “coage um pouco a liberdade individual, traz em resultado a ilustração do povo” (IDEM). Ao Estado, e não aos pais de família, competia a responsabilidade e obrigatoriedade da educação do povo.

O que Pompeu não fala, de maneira mais explícita, quando defende a intervenção do Estado na Instrução, ou quando afirma a obrigatoriedade do ensino, é que, em sua lógica, Estado e Igreja deveriam ser, praticamente, a mesma coisa. As qualidades exigidas, por exemplo, àqueles que desejam lecionar no Brasil, relacionavam-se com a moral e as atribuições intelectuais da Igreja Católica.

Junto às questões em torno da manutenção e aumento de subsídios por parte do governo, para a manutenção dos seminários, também afirmações de que estes eram, e deveriam continuar sendo, lugares educacionais privilegiados por bem e a muitos instruírem. Discutiu-se, também, as possibilidades e os limites da liberdade (de ensino e de consciência), como já foi indicado a partir da última fala, a do senador cearense Pe. Tomás Pompeu de Sousa Brasil. Retornemos à Câmara.

3.2 DA LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE ENSINO

Assim, importa destacar que, sob o liberalismo político, como já indicado, a liberdade aparecia como um dos seus elementos básicos. Contudo, tal princípio não era o de fazer qualquer coisa que as *paixões* humanas desejassem, mas o de realizar aquilo que a lei permitia. Uma liberdade tal, que pusesse em risco a *propriedade* (vida, liberdade e bens) dos homens, não poderia ser encarada como lei. Essa deveria estar de acordo com o pleno desenvolvimento dos *interesses* dos homens e da sociedade. Dessa maneira, duas liberdades foram solicitadas por liberais, na segunda metade do século XIX: a de consciência e a de ensino. Sob as mesmas, o cidadão, *indivíduo* político, poderia ser edificado.

À primeira vista, ambas podem ser encaradas como a mesma coisa, mas, nos debates políticos no Brasil do século XIX, liberdade de ensino associava-se ao direito de qualquer um, independente da sua escolha religiosa, abrir e manter estabelecimentos de ensino. Já a

liberdade de consciência dizia respeito tanto ao direito de se ensinar qualquer coisa quanto ao de estudar (ler, por exemplo), livremente, tudo que se desejasse.

Sobre essas questões, Lindolfo José Correia Neves, figura recorrente nas discussões referentes à instrução no país, diria que a “escola segundo a qual a liberdade de consciência, garantida em nosso pacto fundamental, não era nada menos que uma heresia, e uma heresia semelhante, se não idêntica, à de João Hus!” (NEVES.12ª Legislatura, 24 jul.1866. Apud: BRASIL, 1980, p. 48).

A fala é muito pesada, se levado em consideração que o referido Jon Hus foi, entre os séculos XV e XVI, tido como herege e condenado a ser queimado vivo, dentre outros motivos, por pregar que, entre Deus e o homem, não haveria necessidade de intermediários. Por tal ideia, a autoridade da Igreja poderia ser contestada; por tal leitura é que, no século XIX, um deputado no Brasil, como Lindolfo José Correia Neves, pôde “deslocar” as “pregações” de Hus e associá-lo aos anseios de *liberdade de consciência* de sua época. Porém, o que fica no não dito, é se o deputado, membro da Igreja Católica, desejou para os defensores daquele princípio uma condenação próxima (mesmo que no campo simbólico) à do “reformador da Boêmia”. Se o radicalismo não chega a tanto, o certo é que os anseios por liberdade de consciência deveriam, no mínimo, ser fortemente combatidos.

Assim, Neves afirmou ser contrário a esse princípio, assegurando se tratar de um posicionamento seguido não apenas por ele, mas por toda autoridade eclesiástica, que apresentava como grande erro qualquer cogitação no âmbito da liberdade de consciência.

Dessa maneira, afirma ainda Neves, todo sacerdote favorável à suspensão do *ex informata conscientia*²⁸ seria “rebelde e relapso, que bem longe de desempenhar e cumprir sua missão divina e sagrada, bem longe de exercer seu alto ministério, ao contrário, poluiu o lugar santo que ocupa” (IDEM, p. 49).

A posição católica acerca da educação fica mais explícita, se levada em consideração a fala do deputado Felício dos Santos, em 1867, em que o mesmo defendia “principalmente a magistratura independente do Executivo e a política eletiva como meio de implantá-las no

²⁸ Trata-se de uma espécie de atributo de Lei Canônica, fundamentada principalmente pelo *Concilio de Trento* e aceita, até então, pelo Governo Imperial, sobretudo, a partir do decreto nº 1.911, de 28 de março de 1857. Basicamente, a “*ex informata conscientia* consistia na suspensão de ordens dos eclesiásticos, feita pelo bispo, sem o uso do processo canônico formal” e também, ausentando qualquer forma de recurso à Coroa por parte do peticionário (BRASIL, 1980, p. 45-46). Fato é que membros da Igreja, suspensos por tal “recurso”, passaram a recorrer constantemente à Coroa que, muitas vezes, passou a intervir nos processos. A partir de então, uma série de debates ocorreu em torno da revogação ou manutenção das suspensões por meio da *ex informata conscientia*. Tratava-se de mais um dos muitos choques e embates, no caminho das definições de atribuições legais do Governo e da Igreja no Brasil.

povo; *quero a instrução primária gratuita generalizada e obrigatória*” (SANTOS.13^a Legislatura, 4 set.1867. Apud: IDEM, p. 61. grifo meu).

À fala de Santos, Neves responde com tom aparentemente irônico: “essa última parte não é liberal. Eu quero o cidadão livre até para a ignorância” (IDEM).

O que Neves dizia, por meio de paradiástole, no ano de 1867, e essa é a posição oficial da Igreja Católica, é que os princípios liberais acerca da educação, na realidade, converteriam os cidadãos em ignorantes. Ambos (Santos e Neves) parecem concordar em dois pontos no debate: na obrigatoriedade da educação e em sua submissão à intervenção do Estado. Seria, contudo, missão da Igreja o combate a tal mal (o liberalismo) imposto à humanidade. A instituição religiosa deveria conduzir os caminhos perseguidos pela curiosidade humana, dando a cada um aquilo que melhor servisse ao seu desenvolvimento como bom católico romano, ou seja, respeitador dos dogmas, das leis e da hierarquia.

Sendo assim, reformas promulgadas, a exemplo daquela do membro do Partido Liberal, Carlos Leôncio de Carvalho (ministro do Império em 1878), que instituíra “o ensino livre”, deveria ser veemente combatida pelos membros da Igreja. Tratava-se do “decreto executivo nº 7.247, de 19 de abril de 1879, reformando o ensino primário e secundário da Corte e a superior em todo o império” (BRASIL, 1980, p. 244). A partir desse decreto, qualquer entidade poderia criar um estabelecimento de ensino superior.

Assim, ao tratar da referida reforma, Olímpio de Souza Campos afirmou ser algo baixado com “precipitação e autoritariamente” e que não levava em consideração nem o numero e nem o desejo dos católicos no país, de maneira tal, que a instituição do ensino livre, quanto muito, seria repudiada “por todos” e apenas serviria para “anarquizar o ensino público”. (CAMPOS. 20^a Legislatura, 6 set.1886. Apud: BRASIL, 1980, p. 223).

Remédio, portanto, contra a anarquia que se estenderia da escola para toda a sociedade, seria o controle do ensino público por parte do Governo, unido por laços cada vez mais fortes com a Igreja Católica.

As metáforas usadas por Campos, membro da Igreja, são, em sua maioria, *orgânicas*, trata-se de um corpo a ser tratado e cuidado, para que não adoeça ou morra. Aliás, sob essa lógica, um pensamento como o liberalismo seria muito mais que apenas um erro, seria mesmo uma enfermidade capaz de fazer sucumbir todas as comunidades.

Tal lógica, a de uma *fantasmagoria orgânica* como metáfora de certas racionalidades políticas, foi e são, segundo o professor Roberto Romano (1985), recorrentes na história política ocidental moderna, estando presentes não apenas na Igreja, mas em inúmeros outros ideários, inclusive, no chamado iluminismo e no liberalismo. Ao que parece, tanto as *forças*

de laicização do Ocidente quanto seus contrários (a Igreja, por exemplo) possuem um mesmo vocabulário. Contudo, uma diferença capital, entre um e outro, é importante para os discursos e debates apresentados em seguida, e também, para os já expostos: o cerne da questão e da diferenciação, me parece, não está no fato da Igreja, e mesmo de certo liberalismo, enxergar no “caos social” um corpo a ser tratado, mas sim, nos remédios a serem aplicados para esse *paciente*. Um dos idealizados pela racionalidade liberal foi, por exemplo, a *liberdade de consciência*, remédio contra as ideologias e mesmo contra a tirania.

Por outro lado, a Igreja, contrária às liberdades modernas, apontou tal liberdade não como uma cura, mas como causa de doenças, tanto o seria que ela afirma sua supremacia educacional, inclusive, frente a outras religiões. Isto pode ser inferido, por exemplo, a partir das palavras do Pe. Olimpio de Souza Campos, em 1888, dizendo que, na leitura das escrituras, “para se andar seguro, é preciso não afastar-se da Igreja que, tendo a assistência divina, é infalível em seu ensino; fora daí é o caos, o protestantismo com suas observações” (CAMPOS. 20ª Legislatura. 26 set.1888. Apud: BRASIL, 1980, p. 278). A possibilidade da livre escolha de culto, dentro dessa posição, também está interdita.

Outro dado significativo nessas questões. Trata-se das lamentações de alguns membros da Igreja, no Senado brasileiro, acerca da pouca consistência do ensino moral e religioso nas escolas. O senador Pompeu de Souza Brasil falava, em 1875, de como os mestres apenas se preocupavam com a “instrução geral”, deixando de lado o importantíssimo “dever do seu sacerdócio magistral” que é, também, o do ensino religioso.

Nesse mesmo pronunciamento, Souza Brasil expõe ser signatário da

opinião daqueles que sustentam o ensino obrigatório, isto é, que assim como o Estado tem obrigação de velar sobre a família e sobre o cidadão em geral para desviá-lo dos crimes e dos vícios, para que a sociedade seja morigerada, incumbe-lhe portanto velar para que não seja cego de espírito, não adquira maus hábitos e se torne útil a sociedade. Portanto fazer ensinar a todo o indivíduo ou obrigá-lo a educar-se intelectual e moralmente é dever do Estado (BRASIL.15ª Legislatura, 3 set.1875. Apud: BRASIL, 1982, p. 325).

Segundo, portanto, o ideário católico, os maus hábitos dos indivíduos seriam combatidos pela *educação obrigatória*, pautada, fundamentalmente, em princípios religiosos (católicos). Apenas assim, defende Pompeu, a família, o cidadão e a sociedade estariam verdadeiramente velados pelo Estado.

Insiste, também, na obrigatoriedade do ensino para inativos e vagabundos. Falando da massa considerável de indivíduos que seriam introduzidos na sociedade a partir da Lei do

Ventre Livre, Pompeu propõe, para os mesmos, um *ensino profissional*. Algo apropriado para uma parcela da sociedade brasileira que, segundo ele, “não têm educação precisa para se reger e que pode portanto perturbar a ordem social, do que a história nos dá mais de um exemplo.” (BRASIL. 15ª Legislatura, 17 ago.1875. Apud: IDEM, p. 313). Tais homens deveriam ser educados para que deles fossem aproveitados “a moralidade para a sociedade” e as “forças para a indústria”.

No ano de 1870, Pompeu de Souza Brasil já havia discutido questões em torno da instrução pública, trazidas à tona em decorrência de certo relatório ministerial²⁹. O senador criticaria, principalmente, o fato desse relatório velar pelo ensino superior e se esquecer do primário. Afirma que

nas condições da vida humana, assim como nas condições da sociedade, sempre ouvi dizer que é preceito começar e prosseguir as coisas segundo essa ordem: 1º, o que é necessário; 2º, o que é útil; 3º, o que é agradável. Ora tratando-se da instrução popular em um país, não pode ser contestado que a primeira necessidade é a instrução primária. É esta a base, sem a qual não se pode levantar edifício que tenha por fim a prosperidade do povo; depois virá o que é útil, ou o que é agradável. Portanto devemos começar pelo princípio, isto é pela instrução primária pela educação popular, para sobre esta base larga elevarmos o edifício da instrução secundária e superior, isto é, a cúpula ou remate do mesmo edifício. Antes de fazer sábios, convém ensinar o povo a conhecer seus deveres sociais (BRASIL. 14ª Legislatura, 26 ago.1870. Apud: BRASIL, 1982, p. 213-214).

Além disso, critica o programa de estudos desse ensino superior proposto pelo projeto ministerial, principalmente porque

não figuram neles as ciências naturais com aplicação para formar agrônomos, maquinistas, engenheiros, isto é, para constituir o que poderá chamar estudo superior profissional, a fim de formar industriais inteligentes que se dedicassem ao progresso material de nosso país, que aliás abundam nos EUA e outras nações, e a que devem sua espantosa prosperidade (IDEM, p. 214).

Em alguns momentos da fala de Pompeu, espécie de paradoxo parece ser constituído, por exemplo: esse padre, membro do Partido Liberal, a certa altura, se põe a defender a *liberdade de ensino*, e o faz, ao se apresentar, mais uma vez, como partidário do ensino obrigatório, porém, com um adendo; opõe-se à obrigatoriedade “do ensino governamental; isto é, que o menino seja obrigado a ir para escola do Governo” (IDEM).

²⁹ Projeto Ministerial (BRASIL, 1982, p. 214)

Porém, a paradoxo de um padre defensor da liberdade de ensino parece se desfazer na averiguação do posicionamento de Pompeu acerca de outras questões que envolviam a relação Igreja e Estado. O *registro civil* deveria ser responsabilidade, não do poder civil, mas da Igreja, por sua autoridade e, também, por certa tradição vivenciada pelos brasileiros. Dessa maneira, a Igreja deveria estar à frente dos registros de nascimento (batismo), casamento, óbito, e também da educação dos povos.

Infere-se da defesa de Pompeu, pela liberdade de ensino, nessa legislatura, muito mais uma prevenção contra o controle governamental sobre a Igreja, do que propriamente a defesa de que qualquer um pudesse abrir e manter estabelecimentos de ensino. Liberdade de ensino, não para todos, mas apenas para a Igreja Católica Apostólica Romana.

Percorrer as falas e os debates nas legislaturas parlamentares do século XIX apresenta-se como um rico exercício de compreensão dos problemas políticos brasileiros, não apenas por aquilo que foi dito, acabando, assim, por gerar algumas certezas sobre posições e ideários diversos, mas também, por determinados silêncios e pelas incógnitas que esses produzem. Assim o é, por exemplo, um projeto do senador Dantas, em 1869, sobre o qual o Pe Pompeu, presente na legislatura, não pronunciou uma palavra.

O referido projeto referenciava muitos pontos liberais. Trata-se de uma passagem longa, mas, como será visto, de importantes dados analíticos para as questões tratadas até agora.

Art. 1º É livre o ensino primário, secundário e superior; qualquer cidadão poderá abrir escolas sem prévia licença.

Art. 2º Todavia os títulos literários, que habilitam o cidadão para empregos públicos e para o uso da medicina, serão passados pelos recursos ou escolas mantidas pelo Estado.

Art. 3º Na liberdade dos cultos compreende-se o direito que têm os seus ministros de abrir escolas para o ensino das matérias de suas crenças religiosas.

Art. 4º Logo que algumas famílias, que não professarem o Cristianismo desejarem ter suas escolas e suas assembléias, poderão pedir permissão ao Governo, que deverá julgar deste pedido conforme as conveniências do Estado; se, porém, o culto que se pretende estabelecer professar a moral cristã, essa permissão não lhe será denegada.

Art. 5º Logo que qualquer culto, com a devida permissão, entrar no Estado estará debaixo da proteção das leis e das autoridades.

Art. 6º Nas escolas livres não poderá o Governo ditar aos professores a matéria do ensino literário. Quanto ao religioso os alunos o receberão como for prescrito por seus pais ou em falta, por suas famílias.

Art. 7º A liberdade de ensino não se estende a contrariar a disposição do artigo 278 do Código Criminal, a obediência às leis e à Constituição do Estado.

Art. 8º Se constar ao Governo por provas irrefutáveis que em algumas escolas particulares se viola a disposição do artigo antecedente ou cometem-se atos prejudiciais aos bons costumes, poderá mandar fechá-las, salvo ao respectivo diretor o recurso para o Conselho de Estado.

Art. 9º Os seminários e escolas eclesiásticas ou sejam católicas ou de outra qualquer confissão e que forem mantidas pelo Estado, estarão sujeitas à fiscalização do Governo.

Art. 10º Esta fiscalização do Governo (salvas as verdades fundamentais da Igreja Católica e as essenciais de cada confissão) só se estende a coarctar os pontos de disciplina que contrariarem a Constituição do Estado, as leis do país ou causarem perturbações públicas ou tenderem a atacar a liberdade dos outros cultos.

Art. 11º Continuam as disposições legislativas acerca das escolas públicas mantidas pelo Estado. (BRASIL, 1982, p. 172).

O silêncio de Pompeu acerca da exposição de um documento como esse, que explicitamente propõe tantas *liberdades*, talvez possa ser explicado a partir de determinadas especulações sobre os artigos no conjunto do projeto.

Assim, constata-se que, mesmo sendo dito, no artigo primeiro, que qualquer cidadão é livre para abrir escolas sem prévia licença, logo em seguida, no segundo, é afirmada uma restrição: o cidadão apenas seria habilitado para empregos públicos e para atuação na medicina por intermédio dos recursos das escolas mantidas pelo Estado. Dessa maneira, as escolas livremente abertas possuem pouco sentido político e social, tendo em vista que os títulos gerados pelas mesmas não habilitariam completamente seus formandos. O Artigo segundo se sobrepõe ao primeiro, inteligentemente, restringindo a liberdade anunciada inicialmente.

Sob a mesma lógica, podem ser pensados também os artigos três, quatro e cinco. O três permite que sejam abertas escolas com matérias próprias aos seus cultos, porém, o artigo quatro afirma que esses mesmos estabelecimentos de ensino, não professando a moral cristã, teriam que se submeter à aprovação do Governo, que apenas autorizaria a criação das escolas convenientes ao interesses do Estado. Entre os artigos três e quatro, fala-se em liberdade de culto, porém, tal pressuposto, nesse documento, é restringido praticamente ao cristianismo,

não apenas por imediatamente permitir a abertura de escolas ligadas a essa moral, mas, principalmente, por atribuir ao Estado (com fortes laços católicos) a função de ser o juiz que autorizaria ou não a criação de estabelecimentos educacionais.

Além disso, o quinto artigo do projeto do Senador Dantas ainda pressupõe, para os cultos e escolas permitidas pelo Governo, a submissão à autoridade do Estado. Que dita, por exemplo, que a liberdade de ensino não poderia se opor ao artigo 278 do Código Criminal e nem ferir as leis da Constituição do Estado. Ora, de acordo com esta, a religião oficial do Brasil é a Católica Apostólica Romana; dessa maneira, se opor à Constituição não seria também professar opiniões e idéias contrárias a essa religião?

Por sua vez, o Artigo 278 do Código Criminal veda “a propaganda de doutrinas que, diretamente, destruam as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma” (CODIGO CRIMINAL DO IMPERIO DO BRAZIL, Art. 278). A laicização da Sociedade e do Estado, tal como a verdadeira liberdade de consciência, pelo viés escolar, está barrada por esse artigo. Dessa maneira, um pensamento como o liberal também é combatido.

Assim, mesmo que uma liberdade de ensino e a de culto sejam sugeridas no projeto de Dantas, as mesmas quase que se fazem apenas sob o jugo retórico, tendo em vista que as disposições do documento favorecem em muito a instituição católica.

É certo que o projeto abre possibilidades a liberdades que a doutrina social católica combateu ao longo do século XIX, porém, em seu conjunto e diante das condições de embate entre a Igreja e o Estado naquele momento (1869), o citado projeto não feria em muito as posturas dos membros eclesiásticos envolvidos nos debates: a religião oficial do Estado continuava a ser a católica, uma vez que o Artigo 5º da Constituição de 1824 era preservado e garantido, mediante o controle do Estado para ocupação dos cargos públicos, eximindo-se, assim, de uma espécie de “escolas de segunda ordem”, aquelas livremente abertas; e a fiscalização do Estado, frente às escolas católicas, não ultrapassava e nem interferia nas consideradas “verdade fundamentais” da dita religião. Enfim, o projeto de Dantas e o silêncio de Pompeu, em relação ao mesmo, explicam-se pelo fato da pouca (ou quase nenhuma) agressão da proposta em relação ao ideário católico e às “condições” de embate entre Igreja e Liberalismo naquela conjuntura.

A verdade é que, mesmo antes da explosão da chamada *Questão Religiosa*, na década de 1870, os eclesiásticos envolvidos nos debates políticos sobre a delimitação das atribuições do poder civil e do religioso passaram a perceber que a batalha já estava perdida. No lugar das rígidas posições, que teriam sua mais explícita expressão com os Bispos diretamente envolvidos na *Questão Religiosa*, os eclesiásticos brasileiros passaram a se comportar com o

intuito de *acomodar* os princípios da doutrina social católica ao novo Estado que se constituía, e cujo percurso não pareciam capazes de interromper. Tanto foi assim que, no final do século XIX, eclesiásticos que outrora haviam defendido ferrenhamente a permanência da junção entre Igreja e Estado no Brasil, passaram a se posicionar em favor da sua separação, temendo, certamente, a conversão da hierarquia católica apenas em funcionalismo do Governo e súditos do Império, de maneira a dever maior fidelidade ao *poder civil* brasileiro do que à Casa de São Pedro.

E tal empreitada era algo consciente e deliberado. Dom Pedro II desejou a extinção das “velhas ordens eclesiásticas” em favor do clero secular. Em 1862, o Imperador teria, inclusive, relatado tal vontade, e mesmo ação, em seu diário. Escrevia ele:

Dói-me ver como são desaproveitados os bens das ordens religiosas, e aprovando as idéias contidas no relatório de Nabuco, para que o valor de parte desses bens sirva para a educação do clero secular, oponho-me à entrada de noviços e noviças, a fim de que as ordens se vão extinguindo. (BRASIL, 1982, p. 331).

Essa política vinha se fazendo tão eficiente que muitos já eram os seminários e conventos dessa época com reclamações sobre o déficit de religiosos. Os velhos morriam e, sem a permissão do Governo Imperial para que noviços estrangeiros fossem aceitos, o clero diminuía rapidamente (IDEM).

Nove anos depois daquele escrito do imperador, já existiam queixas sobre o ataque do Governo aos membros da Igreja (e a ela própria) via a proibição de entrada de novos religiosos nos seminários. Em 1871, o Pe Tomás de Souza Brasil se pronunciava a respeito daqueles que estavam a executar o *Aviso de 1855*, feito por Nabuco, e que proibia, dentre outras coisas, “o recebimento de noviços nas Ordens Religiosas” (IDEM, p. 254).

O argumento para tal medida foi, sobretudo, o de se poder receber noviços apenas após a reorganização das ordens religiosas. Sobre o assunto, Nabuco de Araújo, que assumira, desde 1854, a pasta da *Justiça e dos Negócios Eclesiásticos*, afirmava, em relatório de 1856:

Enquanto não se organizam os conventos de um modo conveniente à religião e ao Estado, pareceu que ao Governo Imperial a admissão de noviços seria uma dificuldade de futuro para a reforma, tanto mais que o noviciado sem a provança e os estudos que as respectivas constituições prescrevem e de fato se não praticam na maior parte dos conventos, é uma especulação e não vocação e habilitação para a vida monástica. *Em consequência determinou o governo que nenhum noviço fosse admitido sem expressa licença dele.* (Apud: AZZI, 1977, p. 128, grifo meu).

Com um golpe, Nabuco, católico e preocupado, segundo Azzi (1977), com a regeneração do clero no Brasil, inibe o desenvolvimento das ordens e também as atrela às determinações do Governo Imperial. Sob essas perspectivas, abre-se gigantesca possibilidade de conversão dos eclesiásticos em meros súditos do império e funcionários do Governo e, também, da utilização dos bens materiais das ordens por parte do poder civil brasileiro.

Ao que parece, o Imperador, ao “aderir” às proposta de Nabuco, empreendeu não uma campanha de extinção e laicização completa do Estado aos moldes liberais, mas a de uma centralização, onde mesmo a instituição católica dever-lhe-ia submissão. Nessa empreitada, parecia *calcular* o Imperador, havia a necessidade de extinguir as velhas ordens religiosas existentes no Brasil.

Quando Dom Pedro II assumiu o Império em 1840, perduravam apenas cinco dos dez institutos religiosos masculinos existentes durante o período colonial: franciscanos, beneditinos, carmelitas, capuchinhos e padres das mercês. Nessa época, aliás, a Ordem das Mercês já estava praticamente em extinção. (IDEM, p. 126).

Postura não tomada, por exemplo, em relação a muitos dos religiosos introduzidos no Brasil durante o Segundo Reinado e também a Ordens “adaptadas” à postura governamental. Foram os jesuítas (que retornaram ao Brasil), lazaristas, capuchinhos, dominicanos, salesianos, palotinos, os Padres da Congregação do Espírito Santo, além das congregações femininas, a exemplo das Filhas da Caridade, as Irmãs de São José de Chambéry, as Franciscanas da Penitência e da Caridade Cristã, as Irmãs Dominicanas e as Irmãs de Notre Dame de Sion. Essas instituições e congregações receberam do Imperador provas de “grande tolerância, e até mesmo, às vezes de simpatia” (IDEM, p. 134), tendo em vista que as mesmas poderiam – provavelmente assim pensava Dom Pedro II – ser melhor centralizadas em torno da vontade e das medidas do governo imperial.

Contudo, na segunda metade do século XIX, o senador Pompeu faz, inclusive, acusação direta ao Governo, que estaria deixando, propositalmente, religiosos na miséria, com o propósito do Estado herdar os bens do clero. Assim o fez com a Ordem Carmelita, para a qual exige Pompeu a tomada de “uma providência qualquer a deixar aqueles religiosos na miséria e estragando-se uma fortuna considerável” (BRASIL. 14ª Legislatura, 30 ago.1871. Apud: BRASIL, 1982, p. 254-255).

A sugestão de Pompeu foi de que, no lugar de um aviso (de 1855), que já estava sem uso, o que deveria ser feito, era restaurar a referida ordem, tendo em vista que não mereceriam ser jogados na miséria “os 13 ou 14 religiosos, respeitáveis” daquele estabelecimento.

Uma vez mais, a Igreja, e seus defensores, interpelavam o Governo com uma suposta obrigação deste para com o corpo eclesiástico no país. Não apenas o Estado não tinha o direito de proibir a entrada de noviços nas ordens, mas esse também teria a obrigação de salvaguardar os eclesiásticos nos momentos difíceis.

Desse modo, em boa parte, os posicionamentos contrários à *liberdade de consciência* foram garantidos pelos membros do clero no Parlamento brasileiro da segunda metade do século XIX.

Porém, *uma* liberdade de consciência também foi reivindicada por adeptos da doutrina social católica. Tratava-se, contudo, de uma solicitação, em grande parte, como forma de prevenção e garantia da Igreja frente ao poder civil. Para a Igreja, livres, poderiam apenas ser os eclesiásticos para ensinar as “verdades” do catolicismo e não aquelas que professavam quaisquer religiões ou cultos.

De igual maneira, a *liberdade de ensino*, apesar das várias solicitações e debates, teve na postura oficial católica forte oposição: a manutenção da “intima” relação entre o Estado, os seminários e as Ordens Religiosas era defendida por inúmeros eclesiásticos no Parlamento brasileiro. As outras religiões e cultos encontravam, sob tal política, dificuldades imensas para, oficialmente, abrirem estabelecimentos de ensino: as restrições eram tamanhas que sua fundação era quase impossível, ao passo que sua manutenção era praticamente insustentável.

A Igreja, tanto explícita quanto implicitamente, conseguiu *acomodar* às medidas governamentais muitos dos seus anseios.

Junto à solicitação por liberdade de ensino e de consciência, à afirmação católica para manter o monopólio educacional e à declaração de alguns dos ideários liberais frente ao Governo, também muito foi debatida a criação, manutenção e administração dos centros de educação superior no país. Em uma sociedade onde pouco interesse havia, por parte dos governantes, em que se educasse grande número de brasileiros, a organização e criação de faculdades e universidades foi espécie de cerne da questão educacional discutida no Oitocentos. A elite deveria ser formada, e era preciso ter onde fazê-lo no país.

Desse modo, outro dos temas debatidos no Parlamento brasileiro, nesse período, foi o da expansão do ensino. Expansão tanto em sentido geopolítico, segundo o qual as escolas deveriam chegar aos lugares mais distantes e isolados do país, quanto em ampliação e instalação de cursos para além dos primários e secundários, com a criação e ampliação de instituições de ensino superior.

3.3 PROPOSTAS DE EXPANSÃO DA INSTRUÇÃO NO PAÍS

Portanto, as pretensões educacionais da Igreja não se resumiam ao ensino elementar. Em 1886, o Pe. José Lourenço da Costa Aguiar, por exemplo, evidencia algumas problemáticas em torno do ensino público superior. Reclama, sobretudo, do fato de que “todos os nossos Governos sem exceção de um só, embora sem plano preconcebido, têm praticado *um erro*, um *crime contra a nação inteira*, reunindo, centralizando, condensando somente nesta cidade [Rio de Janeiro] o ensino público superior” (AGUIAR. 20ª Legislatura. 8 jul.1886. Apud: BRASIL, 1980, p. 205, grifo meu).

Trata-se de queixa recorrente, ao longo de segunda metade do século XIX, o fato da Corte ser privilegiada em matéria de ensino superior. De maneira tal, que o sentimento de deputados como Aguiar foi mesmo o da espoliação, como ele mesmo o diz, ainda em 1886:

nós, os cidadãos, habitantes das províncias do Império, estamos sendo espoliados pela Corte, não porque a Corte solicite, não porque a Corte reclame; mas porque o nosso Governo não tem olhado suficientemente para a regular distribuição dos benefícios desse ramo do serviço público (IDEM).

O crime praticado contra a Nação, ao ver de Aguiar, quando havia uma centralização do ensino superior na Corte, dizia respeito ao entendimento dos eclesiásticos de que, na instrução do Povo, estava a *felicidade* e mesmo a solidez da sociedade. Caso apenas parte dessa população fosse educada, então, o Brasil como nação cristã estaria condenado à ruína. Dessa maneira, não apenas na Corte, mas no país inteiro, dizia Aguiar àquela época, “deve-se fazer uma reforma que não só difunda o ensino, mas que dê são e abundante” (IDEM, p. 204). Ou seja, que essa instrução superior estivesse em todos os lugares e fosse consolidada pelas diretrizes cristãs (católicas).

Como, para Aguiar, os benefícios da descentralização da instrução eram óbvios, então, estaria sujeito a críticas abertas o fato de *nada* parecer ser dado às províncias. Diz o prelado não saber “por que despendemos com o ensino público na Corte do Império 2.759.000\$, enquanto que por todas as outras províncias gasta-se unicamente 836:000\$”. E não entender “como é que se gastam 218:000\$ com o internato de D. Pedro II e 160:000\$ com seu externato, quando essas duas verbas reunidas quase poderiam bastar para três ou quatro faculdades em nossas províncias”.

Aguiar ainda diz não poder explicar “como é que com as faculdades do Recife e São Paulo se despende apenas 102:000\$ com cada uma, quantia tão pequena, e não se pode

deduzir desses 2.700:000\$ uma parcela para distribuir com outras províncias do Império”. Reclama, por fim, do fato, “de Pernambuco para o norte”, não ter nenhuma “só escola superior” (IDEM).

Segundo Aguiar, os “habitantes do extremo norte do país” enfrentavam grandes dificuldades para percorrerem os caminhos até o ensino superior. De maneira tal, diz o deputado, que “é preciso que um moço disponha de avultada fortuna para freqüentar um curso superior, ou então que seja um talento heróico, que se atreva a arrostar com as maiores misérias, com os vários contratempos, para adquirir um título, um pergaminho” (IDEM, p. 206).

José Lourenço da Costa Aguiar fora representante do Pará na Câmara, uma província que, segundo ele, vinha demonstrando grande ímpeto no setor educacional, com numero de alunos muito superior ao de outras províncias do Império mas, no que diz respeito ao ensino superior, era extremamente carente.

Acerca desse numero de alunos matriculado nas escolas do Pará, em 1873, o Pe. Manuel J. de S. Mendes, que ressaltava o progresso da sua província, tal como Aguiar o faria mais de dez anos depois, apresentava os seguintes dados estatísticos sobre a província:

tem matricula em suas escolas 6.814 alunos; entretanto que a Província da Paraíba tem matriculado apenas 3.285, isto é, menos da metade do que a do Pará, a Província das Alagoas 5.439, o Rio Grande do Norte 2.665, o Espírito Santo 1.472 e a de Sergipe 4.823 (MENDES. 15ª Legislatura, 14 maio.1873. Apud: IDEM, p. 115).

Por tais números, por todo esforço empreendido pela província e também por todos os benefícios a serem proporcionados pela instrução superior no Pará, como também, em todos os recantos do Brasil, necessitava-se instalar, rapidamente, escolas de ensino superior. É verdade que Aguiar solicitou esse ramo da instrução, inúmeras vezes, para a província da qual ele era representante, porém seus esforços e reivindicações foram além. Quando criticava a centralização na Corte, afirmava que não faria o mesmo, não seria um deputado apenas preocupado com sua província, mas com o país inteiro, tanto é que, em 1886, chamava atenção para algumas medidas que deveriam ser tomadas na região amazônica, dentre as quais a fixação de uma

cultura intelectual (ambulante como na Suécia para os primeiros tempos) abrangendo o ensino primário, profissional, particularmente o agrônômico; e, finalmente, a *imprescindível propagação do elemento religioso para as*

seguranças da moralidade e da perfeição social. (AGUIAR. 20^a Legislatura. 10 ago.1886. Apud: IDEM, p. 217, grifo meu).

Não se tratava apenas do ensino superior, mas de todos os ramos da instrução pública, uma expansão tanto de ordem quantitativa quanto de aumento dos graus de instrução.

O desejo por expansão educacional, na segunda metade do século XIX, apresentava mais um aspecto significativo: a reivindicação de *catequização* de uma população vivendo em território brasileiro e que ainda não tinha sido completamente “contatada”. Os povos indígenas (chamados de índios), dos mais distantes lugares, também deveriam ser incorporados à Nação que, sob inúmeras maneiras, tinha na instrução arma eficiente.

Tratava-se de obra, discursava Aguiar, não apenas grandiosa em matéria de “caridade e de humanidade”, mas também pelo fato desses “milhões de índios valerem, pelo menos, 500.000.000\$000” (IDEM, p. 218). O argumento, portanto, também foi de caráter econômico.

Instruir os índios, civilizá-los, inclusive incorporando-os como corpo produtivo para a Nação, era, também, missão da Igreja, com obrigatório apoio do Governo. Caso contrário, caso não houvesse esse apoio, então, a empreitada estaria, tal como já estava, comprometida. Aguiar expressava as condições sob as quais a catequese vinha se realizando no país, nos seguintes termos:

O nosso serviço de catequese, com o qual se despendem a ridícula soma de oitenta contos, acha-se quase todo reduzido à esta tristíssima condição; porque, ou não existe o missionário ou, se existe, ele se acha atado pela prepotência e cobiça dos diretores. (IDEM, p. 218).

Apresentava, portanto, a sua ideia para a catequização dos índios: algo a ser realizado não em lugares estranhos, por meio dos “descimentos”, mas sim “nas brenhas onde mora[m]”. Pois,

arredar o índio do lugar onde ele está acostumado, contrariá-lo em seus costumes e hábitos, obrigando, sobretudo em princípios, a falar a língua estranha, é de tal sorte prejudicial que nos tem atrasado em um modo espantoso e tem completamente inutilizado todo o fruto que poderíamos colher desse serviço (IDEM).

Em sua argumentação em favor da intensificação da instrução dos povos indígenas, Aguiar defende, por duas vias, os jesuítas e suas obras. Na primeira delas, o deputado fala do Governo dos Estados Unidos, que possuiriam “universidades entregues aos jesuítas, algumas das quais até conferem graus reconhecidos pelos poderes públicos”. Dessa maneira, indaga porque o Brasil não poderia seguir o exemplo, uma vez que, sendo o país, católico, diferente

daquele país, não encontraria nenhum inconveniente em possuir instituições de ensino superior, reconhecidas pelo Governo, geridas por aquela ordem.

A segunda via seguida por Aguiar se dá por meio da exaltação dos feitos jesuíticos na Austrália e nas Filipinas. Lugares onde, afirma o padre deputado,

há 50 anos não havia ali sombra de civilização; hoje há cidades, há lavoura, há indústrias, há artes, há colégios, há tudo enfim quanto se pode esperar de uma população índia, e tudo promovido somente pelos filhos da Sociedade de Jesus. Ainda que alguém possa dizer-me que a Espanha é suspeita neste assunto, eu direi que os seus missionários nas Filipinas chegaram a organizar 112 aldeamentos, convertendo recentemente 120.000 índios, que se acham entregues também às doçuras da civilização, alcançando o esplendido resultado de hoje não existir ali mais índio nenhum por batizar. (IDEM, p. 219).

Desse modo, Aguiar encerraria suas colocações nessa legislatura, incitando o Governo (na figura do ministro da Agricultura) a confiar a catequese dos índios aos jesuítas, ordem capaz de trazer a civilização aos lugares mais afastados do país e aos brasileiros ainda barbarizados.

O fio argumentativo de Aguiar seria seguido pelo padre Inácio Xavier da Silva³⁰ que, em 1886, pediria ao Governo a reativação das catequeses, que se faziam com “insignificância das verbas”. Mas que teriam papel significativo, segundo ele, no processo civilizatório brasileiro, tendo em vista que

os índios, que até então tinham vivido debaixo da influência do Evangelho, vendo-se açoitados pelos bandeirantes, presos e escravizados, preferiram embrenhar-se pelos sertões levando o coração repleto de ódio contra os miseráveis tiranos que ultrajaram os seus mais sagrados direitos. (SILVA. 20ª Legislatura, 6 set.1886. Apud: IDEM, p. 221).

Desse modo, maneira eficaz de chamar os indígenas “à luz, enveredá-los no caminho da civilização, aproveitar tantas inteligências perdidas, ocupar tantos braços inertes” (IDEM, p. 220-221), garantindo, também, a paz, o desenvolvimento da agricultura e do comércio, a saúde social, seria, junto aos “selvagens”, continuidade da obra da Igreja, a ser feita com o apoio e subsídios do Governo.

Impossível não associar o desejo de transmutar o “selvagem” em “civilizado” de Aguiar e Xavier, com os anseios liberais, especificamente, os de Diderot. Porém, logo uma

³⁰ Trata-se de um “sacerdote do clero secular, deputado à Assembléia Geral pela Província de Goiás, na ultima legislatura do império, de 1886 a 1889” (BRASIL, 1980, p. 326).

diferença capital é apresentada: os “selvagens” no liberalismo (em certo liberalismo e na democracia), alcançariam, por meio da instrução, a humanidade, a maioria, a autonomia; por outro lado, na lógica católica, os índios seriam convertidos em tutelados daqueles que estivessem em grau hierárquico maior. Nesse caso, os mais elevados seriam os próprios membros da hierarquia católica. Não à toa, a referência, constante, àqueles que, na época, povoaram o imaginário de muitos parlamentares brasileiros, como os que melhor representavam a postura oficial da Igreja: os jesuítas.

Ora, tratava-se, justamente, daquela ordem associada, por muitos sujeitos políticos (alguns deles, defensores de princípios liberais), como o arquétipo do radicalismo ultramontano. Os jesuítas, para alguns políticos da época, seriam fanáticos religiosos que desestruturavam a perfeita harmonia existente, até então, entre o Governo brasileiro e a Santa Igreja.

Essa foi a postura, por exemplo, no ápice da chamada *Questão Religiosa*, daqueles (clérigos e não-clérigos) que gostariam de manter a relação entre Igreja e Estado no país, mas que não aceitavam a submissão do poder civil aos desejos eclesiásticos, de maneira tal que passaram a acusar aqueles que defendiam a supremacia da Igreja, frente à soberania do Estado, como ato não dos católicos, mas de radicais ébrios pelo fanatismo *jesuítico* e *ultramontano*. Palavras que, praticamente, alcançavam *status* pejorativo.

Na contramão desse entendimento, o deputado Pe. Aguiar, na década de 1880, defenderia a Companhia de Jesus, de maneira não apenas a insistir para que o Governo lhe confiasse a catequese indígena, mas também, a exemplo dos EUA, insinua a possibilidade dos jesuítas tomarem a frente, igualmente, de universidades no Brasil.

Para o prelado, portanto, não apenas a educação dos “bárbaros indígenas” como, ainda, da elite do país, poderia, sem constrangimentos ou prejuízo para a Nação, ser direcionada pelos jesuítas.

Acerca de uma provável acusação de arcaísmos de conhecimento daqueles padres, de se apresentarem como semeadores de superstições e preconceitos, Aguiar se antecipa, fala de descobertas e contribuições, então recentes, dos jesuítas no campo da ciência. Como, por exemplo, de um método de prevenção de furacões, por meio de uma certa descoberta meteorológica e ligando um posto de observação, para, “com mais 13 estações precaver todos os danos que esse fenômeno soi causar” (AGUIAR. 20ª Legislatura. 10 ago.1886. Apud: BRASIL, 1980, p. 219). Com descoberta desse tipo, “que grande serviço consagrou a humanidade”, os jesuítas, no lugar de todas as desconfianças, de que eram sujeitos no Brasil,

deveriam, pelo contrário, ser aclamados e receber todos os votos de confiança na edificação da Nação e da civilização.

É interessante perceber como as questões em torno da expansão do ensino no país, nessa época, podem-se associar diretamente à formação do Estado brasileiro. O Oitocentos, sobretudo a sua segunda metade, foi, pode-se dizer, o século da edificação das instituições nacionais, da formulação de sentimentos nacionalistas, e também, foi a época do desejo por educar um grande número para o trabalho e a aceitação de pertencimento ao Brasil; e de formar um seleto grupo como elite dirigente da nação. Para que esse último desiderato fosse realizado, houve, por parte de muitos deputados e senadores, um alto número de solicitações em prol da criação e ampliação do ensino superior.

Tratava-se já de um país com, cada vez, mais ânsias nacionais, fazendo-se, de fato, como Estado Nacional autônomo. O Brasil não poderia, certamente, cogitaram aqueles preocupados com a sua soberania, sujeitar-se ao “acaso” de ter “bons” brasileiros, fiéis ao seu território, formados por universidades estrangeiras. É bem verdade que o *Velho Mundo* pudera gerar muitos homens como José Bonifácio de Andrada e Silva, que, saindo do país com 20 anos, para estudar na Universidade de Coimbra, só retornando ao Brasil com 56 anos, preocupou-se, formulou e atuou politicamente com o intuito de implementar *projetos* “nacionalistas” *para o Brasil*. Bonifácio, que, por anos vividos, seria mais um europeu do que um brasileiro, preocupou-se com muitos dos nossos dilemas: a escravidão, a “civilização” dos índios, o povoamento do território ainda pouco explorado, as questões em torno das liberdades para os brasileiros, a economia, a literatura etc. (SILVA, 2000).

Da mesma maneira, uma elite, formada em Coimbra, fora capaz de ter grande responsabilidade pela estabilidade e não fragmentação do país no momento da sua independência, quando esse poderia ter se dividido, como no Haiti. (CARVALHO, 2003).

Tal elite, homogeneizada por dada formação intelectual comum, para os novos interesses impostos pela época, ou seja, com o intuito de edificar o país como nação, precisava agora garantir sua própria reprodução, que se faria por meio de faculdades e universidades no território brasileiro, medida mais do que importante à formação do Estado.

O peso sobre a política brasileira, de uma elite aqui mesmo formada, foi muito bem notado e analisado pelo professor Sérgio Adorno (1988) a partir da Faculdade de Direito de São Paulo.

Tratou-se de um empreendimento discutido logo na Assembléia Constituinte de 1823, e, finalmente, inaugurado em 1828 (no mesmo período que a Faculdade de Olinda), com o claro objetivo de formar um quadro de homens, sobretudo, preparados para administrar a

burocracia do Estado. Pretendeu-se gerar uma elite diferenciada da formada em Coimbra, comprometida com a formação do Estado nacional, exercendo as funções que esse exigia.

A Academia de Direito de São Paulo, assim como a de Olinda, tem suas raízes atadas à independência política. Com a emergência do Estado Nacional, suscitou-se o delicado problema da autonomização cultural da sociedade brasileira, além da necessidade de formar quadros para o aparelho estatal. Nesse contexto, aos homens que haviam promovido e dirigido o curso da revolução descolonizadora não lhes parecia recomendável que essa sociedade se mantivesse dependente das universidades européias, sobretudo a de Coimbra. (ADORNO, 1988, p. 81).

Segundo Adorno, a Faculdade de Direito de São Paulo cumpriu bem aquele desejo das elites. Por ela passaram homens que ocuparam não apenas os grandes cargos administrativos no Império (senadores, deputados, ministros etc), mas, também, os menores, como os de delegado, chefe de polícia etc.

Em torno daquele estabelecimento de ensino superior, gravitaram grandes forças de mobilização e transformação social, cultural e política. Fenômeno ainda mais apreendido quando se leva em consideração que a formação e atuação dos estudantes daquela faculdade não se restringiram às salas de aulas. Tratou-se de algo realizado por certo autodidatismo de muitos alunos, nos teatros, na literatura, nos jornais, nas Congregações etc.

O impacto transformador promovido pela instalação e expansão da instrução superior no país, motivo de reivindicações, e algumas vezes, de tentativa de freio por muitos senadores e deputados do Império, foi sentido em todos os campos da vida em São Paulo. Muitas vezes, as festas, as peças, as reformas infra-estruturais da cidade etc, eram feitas em prol de discentes e docentes agora moradores naquela cidade. Não muito tarde, esse corpo de professores e estudantes, “conscientemente”, passaram a exercer fortes influências sobre a vida paulista e mesmo nacional.

A Academia de Direito de São Paulo, em seus “muros” e fora deles, formou não apenas bacharéis em direito, ou mesmo juristas, mas também senadores, deputados, chefes de polícia, ministros, presidentes de províncias, juízes de direito, desembargadores, promotores, *dramaturgos, romancistas, jornalistas* etc.

Homens que, muitas vezes, acreditavam serem os dignitários da civilização contra a barbárie. Tanto o foi, que esses estudantes de direito pregavam, sobretudo a partir de jornais e romances, a maneira com que a política deveria ser efetuada, a forma com que, inclusive em casa, as mulheres e os maridos deveriam se comportar. Através dos jornais, uma infinidade de causas políticas foram defendidas ou rejeitadas: o liberalismo, o catolicismo, o

republicanismo, a monarquia, o federalismo, os registros civis, a família como base da sociedade, junto a incontáveis outros assuntos.

O que se pode evidenciar, mediado por Sergio Adorno, a partir da Faculdade de Direito de São Paulo, é que, inegavelmente, por meio do ensino superior, uma elite militante e preocupada com os problemas sócio-políticos do Brasil seria e foi gerada. *Sujeitos*, uma elite intelectual que, até certa medida, impactou nos rumos das práticas políticas do país.

Apenas para se ficar com um exemplo, dos muitos nomes que freqüentaram aquela faculdade, listados por Adorno, José de Alencar (1829-1877) militou em prol de um projeto nacional, não apenas como parlamentar, mas também, como romancista, elaborando obras que não somente incorporavam, mesmo que romanceadas, os indígenas à nação (*O Guarani* e *Iracema*) como também outras, que discutiam o comportamento das mulheres do Império (*Diva*, *Lucíola* e *Senhora*).

As universidades e faculdades no Império movimentariam, a partir de homens como Alencar, o Brasil para a “verdadeira” soberania e a civilização. Contudo, tal processo, sabiam muitos sujeitos do período, não se faria tranquilamente. Tanto o é que, em 1860, o jornal liberal o *Cruzeiro do Sul* trazia os seguintes dizeres de instigação:

saudamos o gladiador liberal, e pedimos que não recue ante o fantasma da oposição. Lembramos que os homens que pensam como Vico e Lamartine, reduzindo a humanidade a percorrer um círculo limitado, devem ser perseguidos, porque são inúteis. Nada de estacionar ou conversar. O espírito humano só caminha por meio de oposição e de contraste: só triunfa depois da luta. Tal pensamos tal praticamos. (O KALEIDOSCÓPIO, 21 abr.1860. Apud: ADORNO, 1998, p. 190).

Homens prontos para a burocracia estatal, para edificar e fortificar o Estado nacional brasileiro, trazer luz, estabilidade e civilização à jovem nação, eis alguns dos anseios em torno da instalação e expansão do ensino superior no Brasil. Assim foi feito. Contudo, junto a esse desejo, outra face também foi gerada, com o mesmo intuito, por via da instrução: cidadãos insatisfeitos, bem formados e aptos, inclusive pelos cargos que ocupavam no país, podiam, a partir de então, atuar, mesmo que de maneira “radical”, na transformação das práticas políticas no Brasil.

Como já dito, muitos alunos formados na e em *torno* da faculdade de Direito de São Paulo foram de importante atuação política no país. Quando se tratou de uma militância jornalística, aqueles bacharéis, formados principalmente para a burocracia do Estado, acreditaram ser paladinos de tais princípios em todas as esferas da vida social brasileira.

Assim, o bacharel, jornalista, militante político, formado em torno da faculdade paulista, adquiriu um arcabouço de idéias e um desejo de proliferá-las em todos os segmentos da sociedade. Nos periódicos acadêmicos redigidos por alguns desses homens, segundo Adorno, tais figuras manifestavam postura significativa:

não era absolutamente incomum que o redator se considerasse guardião da ordem política, vigilante perspicaz dos bons costumes, olho que diagnosticava e prognosticava remédios para os males nacionais, ortopedista moral e cirurgião do espírito (ADORNO, 1998, p. 171).

Certamente, muitas dessas idéias, muitas delas liberais, não foram apreendidas por aqueles homens nas salas de aula da Faculdade de Direito de São Paulo; talvez, o seu mérito esteja no autodidatismo e no campo de circulação de idéias em que eles se inseriam.

Importa deixar claro que Adorno *não* apresenta a Faculdade de Direito de São Paulo como um lugar que gerou, homogeneamente, o liberalismo como expressão ideológica. Tal instituição tanto “conheceu as diversas nuances desse modelo, desde o liberalismo clássico até o liberalismo científico” como também, “vez ou outra conviveu de modo menos conflituoso com outras correntes de pensamento, inclusive com as expressões mais radicais do conservadorismo” (ADORNO, 1998, p. 162).

Seja como for, fato é que o campo de idéias que circulava fortemente em torno de alunos e professores, gravitava não apenas em torno de uma única pessoa. O centro de atração certamente foi aquela instituição de ensino superior. A partir dela e também da Faculdade de Olinda, um *pensamento político* pode germinar, amadurecer e dar frutos *diversos*. Como centros de formação de elites, aquelas instituições cumpriram sua função, talvez não exatamente pelo caminho traçado por seus ideólogos, mas o fez. Nesse sentido, a instrução superior e os debates em torno da sua efetivação como sistema, foram capitais à formação do Estado brasileiro.

O debate em torno dos moldes de instrução a serem adotados para uma grande massa de homens e mulheres que, “repentinamente”, passariam, como livres, a integrarem a vida social do Brasil, também foi de muita importância para a formação do Estado brasileiro naquele período. Tratava-se de pensar o tratamento a ser dado aos ex-escravos e seus descendentes que, no século XIX, representavam número significativo.

Aproximar-se, minimamente, dessa questão, perpassa pela compreensão de que o século XIX, no Brasil, também foi uma época de temor. O *medo branco* era o de *uma onda negra* capaz de varrer todos os “civilizados” do território nacional. Estando assim permeado o

imaginário das elites do Oitocentos, nada mais lógico do que uma série de medidas para conter tal força.

Desse modo, foi que, no século XIX, investiu-se em uma política de “branqueamento” da população brasileira, incentivou-se a imigração de estrangeiros, cultivou-se o medo para com os ex-escravos e acreditou-se na “redenção” por “seleção” dos “negros inferiores” pelos “brancos superiores”.

O cultivo do medo, por exemplo, se deu a partir de contos como os de um certo Arthur Cortines, transcrito por Célia Maria Marinho de Azevedo (1987), extraído do *Correio Paulistano* de 1888. O referido autor narra a história de uma negra (pasteleira, parteira e curandeira) e do seu marido (coveiro), que ganham a confiança dos moradores de uma localidade, para se revelarem como assassinos e “cozinheiros de carne humana”.

Por outro lado, a crença na redenção dos negros pelos brancos, no século XIX brasileiro, é muito bem ilustrada a partir do quadro de Modesto Broccos, a *Redenção de Cam*, de 1895: nele, uma criança branca aparece nos braços de sua mãe (mulata), observado por seu pai (índio) e da sua avó (negra), que está de braços para o alto como que agradecendo aos céus pelo branqueamento da geração³¹.

Tanto o conto quanto o quadro citados acima são apenas pequeníssima parte da pedagogia operada, principalmente na segunda metade do século XIX, no intuito de controlar e coagir a grande massa de homens e mulheres que se tornariam e se tornaram livres no país.

Por outro lado, porém não menos temerosos, *parte* dos anseios abolicionistas do Oitocentos fixou-se na possibilidade dessa massas de ex-cravos “incultos e brutalizados” por anos de trabalhos forçados e submetidos a tantos outros maus tratos, transformarem o país no caos. Desse modo, uma “educação” peculiar, idealizaram alguns, deveria ser oferecida aos ex-escravos (e também aos pobres).

Tal educação, muitas vezes, foi direcionada para que aqueles homens aprendessem um suposto valor do trabalho e internalizassem dada fórmula de hierarquia social. Isso, segundo Azevedo (1987), se daria por uma “pedagogia” que impunha aos ex-escravos uma lógica de “trabalho constante e disciplinado” (p. 52). Assim seria por meio das “escolas profissionais”, pensadas inclusive por clérigos, e também pelas coerções legais.

A inquietação com a instrução desses homens e mulheres, em prol de uma “boa sociedade”, também foi preocupação dos clérigos no país.

³¹ Uma reprodução e análise interessante do referido quadro pode ser encontrada em Paiva (2002).

No final do século XIX, os anseios de alguns dos membros da Igreja não era apenas o de manter aquilo que fora edificado nos anos anteriores, no que diz respeito à relação entre o Estado e Instituição Católica, mas o de ampliar, ainda mais, a envergadura da Igreja: no âmbito educacional, ela deveria estar presente e ser base primeira nos lugares mais distantes do Brasil. Já que, afirmavam seus membros mais fiéis, seria através dos ensinamentos católicos que a moralidade e a sociedade estariam garantidas.

As questões até agora arroladas, em torno da instrução pública, são apenas algumas das muitas faces da, até hoje inconclusa, *laicização* do Estado brasileiro. Oficialmente, Igreja e Estado se separaram. Contudo, a *pessoa* católica parece possuir lugares públicos de constituição muito mais amplos e numerosos do que os encontrados pelo indivíduo político, até o presente.

No século XIX, a estratégia dos clérigos mais antenados com o ultramontanismo e, também, cientes do como um embate direto com o Governo brasileiro poderia resultar em catastróficas conseqüências para a atuação e para os projetos da Igreja, foi, muitas vezes, não a de enfrentar abertamente autores e idéias contrárias às suas, mas sim a de acomodar-se de acordo com o que as situações e fatos impunham. Isso não quer dizer que os representantes da *doutrina social católica* não tenham combatido o pensamento liberal; eles o fizeram sim, tal como os debates parlamentares bem o demonstram.

Afirmar que os clérigos no Brasil não encarnaram abertamente tudo aquilo que sua doutrina oficial apresentou como um mundo de erros, relaciona-se com o fato dos membros da Igreja não cantarem aos quatro cantos do Parlamento, em todos os momentos, que o Estado e a Instituição Católica deveriam ser mantidas como a mesma coisa, e que aquele deveria obediência à segunda. A certa altura do século XIX, muitos clérigos já aceitavam e até desejavam a separação entre a Igreja e o Estado. Percebia-se, cada vez mais, que no lugar da submissão do poder civil ao religioso, esse é que ficaria à mercê do Governo.

Contudo, a Igreja, até os últimos dias do Império, pelejou, de diversas maneiras, para manter sua influência sobre o país. Opôs-se às idéias de livre concorrência para a instalação do sistema de ensino nacional; ao conceito de liberdade de consciência, de ensino e imprensa; ao fim do financiamento do Governo para as obras da Santa Sé, sobretudo no que dizia respeito aos seminários e mesmo à catequese. Os adeptos da doutrina social católica foram ainda, em muitas ocasiões, contrários à separação do Estado da Igreja, e, quando passaram a ser favoráveis a tal medida, assim o foram por se oporem a uma possível submissão da Casa

de Pedro ao Império de Pedro II, e pior, aquilo que estava no horizonte político no final do século XIX: ao republicanismo.

Na empreitada contra a tentativa de conversão da Igreja em apêndice do Estado, contra os princípios liberais e a república, os membros eclesiásticos foram estratégicos, talvez não conscientemente, em um ponto específico: a oposição à liberdade de consciência. Caso essa fosse aceita sob a forma de lei, então, todo o ideário e desejo católico sucumbiriam. Isso pelo fato daquele princípio ser espécie de pedra de toque para todos os outros direitos, não apenas liberais, mas mesmo democráticos.

A liberdade de consciência, já nos séculos XVII e XVIII, apresentou-se como “o direito essencial, o núcleo em redor do qual os direitos do homem iriam constituir-se mediante a integração de outras liberdades e de outros direitos” (DUMONT, 1985, p. 111).

Trata-se de um princípio que percorreu a Reforma, as Guerras Religiosas da Inglaterra; atravessou, indo e voltando, o Atlântico, firmando-se em várias colônias americanas, a exemplo de “Rhode Island por um alvará de Carlos I (1643), na Carolina do Norte pela Constituição redigida por Locke (1669)” (IDEM). Era um princípio sedutor, que servira como foco condutor de inúmeras nações, tanto durante o século XVIII quanto nos séculos posteriores. O acontecimento que arrastaria inúmeros países para aquele princípio, foi, como já indicado, a Revolução Francesa de 1789, que pareceu se fazer “permanente” e com uma força de proliferação que outros fenômenos parecidos não tiveram, devido a um segredo *sui generis* e, até certo ponto, meio que contraditório com sua idealização nos anos posteriores. Tal força, esse segredo singular da Revolução, foi, segundo Tocqueville (1997), a maneira como ela operou: aos moldes das revoluções religiosas. Para Alex de Tocqueville, um aristocrata, em certa medida “perplexo” com o fim do *Antigo Regime*, mas de extraordinária capacidade para interpretar o fenômeno, a Revolução Francesa de 1789 criou seu próprio catecismo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, incorporada na Constituição, e desejosa de ser um farol não apenas nacional mas do mundo.

Configurara-se como uma Revolução política e civil, diferente de todas as suas antecessoras, principalmente pelo fato de não possuir

um território próprio, mais do que isso, teve por efeito por assim dizer apagar do mapa todas as antigas fronteiras. Aproximou ou dividiu os homens a despeito das leis, das tradições, dos caracteres, da língua, transformando às vezes compatriotas em inimigos e irmãos em estranhos ou, melhor, formando acima de todas as nacionalidades uma pátria intelectual comum da qual os homens de todas as nações podiam tornar-se cidadãos.(TOCQUEVILLE, 1997, p. 59).

A Revolução Francesa de 1789 fora o impulso mais forte para a substituição das tradicionais formas de dominação por uma nova, a moderna, onde o indivíduo é seu centro e alicerce. Para que esse seja edificado, como varias vezes já indicado, a *liberdade de consciência*, por lei, deve ser garantida. No raio de “influência” dessa, que no século XIX já aparecia como conceito, princípio político e lei, estavam e estão inúmeros homens e nações, nos quais se incluem os membros parlamentares do Brasil no Oitocentos. Estes enxergavam, pois, os exemplos postos ao redor do globo: se aquele direito fosse garantido pelas leis do país, a partir desse momento, tudo que fora, até então, pregado como instituições de edificação do Brasil, deveria ser revisto e mesmo desfeito.

O *batismo* atentaria contra a autonomia do indivíduo, já que crianças ainda não possuíam consciência, de maneira que deveriam se, se assim o quisessem, ser batizadas apenas em idade adulta ou mesmo viverem sem isso. O *registro de nascimento* civil deveria ser estabelecido como lei. De igual forma, o casamento religioso deveria ser uma escolha livre daqueles que, em qualquer religião, assim desejassem se ritualizar. No lugar do oficial casamento católico, a lei deveria recair e proteger aqueles que estabelecem um *contrato de casamento civil*, o qual, inclusive, pressupõe o fim da união entre os indivíduos, ou seja o divórcio. O *óbito*, por sua vez, não deveria ser de responsabilidade da Igreja, com seus cemitérios oficiais, mas sim do Estado, não apenas como um ritual de ordem espiritual, mas também de saúde pública, algo laicizado como o registro civil, e cultuado livremente na religião que os familiares do morto bem o desejassem. No lugar da exigência, oficial, de ser católico para o exercício de cargos públicos e para usufruir de certos direitos, deveria prevalecer o fato de ser brasileiro e não membro da *comunidade* católica. Pertencer a esta, a qualquer religião e mesmo a nenhuma, seria uma escolha íntima sem nem uma espécie de consequência pública.

Sob a mesma lógica, os filhos da Nação deveriam ser instruídos, sem nenhum tipo de favorecimento do Governo para qualquer religião. Assim, o Estado deveria suspender os subsídios dados à Igreja Católica Apostólica Romana, não destinar mais verbas aos seminários, às ordens ou às congregações; não mais permitir a intervenção católica nos currículos e na administração das escolas públicas. As instituições particulares deveriam ser instaladas, funcionar e ser reconhecidas pelo Estado a partir de outros parâmetros que não fossem, por exemplo, o fato de ensinarem a moral cristã (católica).

A *imprensa*, por sua vez, não deveria estar sujeita à aprovação católica ou de quaisquer outra religião, os livros deveriam ser impressos livremente e sua leitura, permitida sem perseguições.

As escolas e estabelecimentos de ensino superior, por outro lado, deveriam ser direcionados não por doutrinas ou dogmas, mas pelas “*novas crenças do novo século*”: a ilustração, a razão, a autonomia humana em matéria de intelecto.

Em suma, a investida liberal, em uma face *radical e ideal*, pregava a separação da Igreja e do Estado, de maneira que este não apenas deixasse de ser católico, mas que se tornasse laico, tolerante para com outras manifestações religiosas e mesmo com a descrença.

Tudo isso, como decorrência e parte constituinte da *liberdade de consciência*, seria o fim do catolicismo como forma de dominação no país, que, agora, estaria edificado sobre os parâmetros do “novo século”: a impessoalidade, a vontade dos indivíduos autônomos e iguais.

Pressentindo esse novo mundo, a Igreja logo o apresentou como da ruína, da doença social, da queda e mesmo da morte. Um “mundo de erros”, eis a expressão-chave utilizada por papas, bispos, padres e leigos associados à doutrina católica no século XIX, para designar o que realmente brotaria da “ingenuidade” dos “devaneios juvenis” do liberalismo.

Tais expressões são inferidas do confronto entre católicos e liberais no Oitocentos. A partir dos senadores e deputados filiados à *doutrina social católica*, o posicionamento oficial da Igreja é desnudado. O Brasil, não diferente de outros países, vivenciou, sobretudo na segunda metade do século XIX, a afirmação católica em relação a um mundo que, cada vez mais, se inclinava para outras formas de *pensamento*. Nesse âmbito, um foi extremamente significativo, não apenas pelo fato de modificar instituições e práticas sócio-políticas, mas por ser inimigo declarado da “tradição” católica. Tanto foi assim, que o liberalismo não apenas apareceu explicitamente repudiado nas letras dos Papas do século XIX (Gregório XVI e Pio IX), e, portanto, na *doutrina social oficial* católica, como também, e de igual forma, nos discursos de senadores e deputados do Parlamento brasileiro.

A essa altura, pode-se falar: para a Igreja, o mundo, que deveria ser regido hierarquicamente, também deveria ter seus homens, as *pessoas*, educados e instruídos, só e apenas, a partir dos desígnios de Deus, anunciados, *verdadeiramente*, pela Igreja Católica Apostólica Romana que, por isso, tinha o direito de prescrever os currículos e a maneira pela qual deveria ser orientado o *sistema* de ensino dos povos. Por tal ideário, a Igreja se opôs, como dito, a vários inimigos.

A respeito, uma pergunta é conveniente: desses inimigos, mais especificamente, do liberalismo, quais teriam sido, direta e efetivamente, as propostas para o sistema educacional brasileiro?

Uma resposta genérica para a questão já foi dada ao longo trabalho: o liberalismo frisa a emancipação dos *homens* (mesmo que esses tenham uma definição específica nesse *pensamento*). Mas, no Brasil, quais foram os homens e quais suas propostas para a instrução pública? Isso é o que tentarei explicitar no próximo capítulo, logicamente que sob seleções e delimitações.

4 LIBERALISMO NO BRASIL: três exemplos dessa *unidade contraditória*.

É necessário dar a todos os brasileiros os conhecimentos preliminares, porque sobre a instrução pública há de ser muito fácil acomodar o sistema constitucional e eu até avanço que a Constituição de muitos Estados não progrediu, porque em princípio se não preparavam os homens para a mesma Constituição (FEIJÓ. 1ª Legislatura, 10 jul.1828. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 435).

Assim, na atitude de desconfiança do Estado para com a Igreja, como os receios de uma reação ultramontana, teocrática-feudal, e na presença da pertinácia com que a Santa Sé defende todas as suas antigas pretensões, não faltam argumentos para sustentar nas mãos do poder secular as faculdades que as leis lhe concedem para vigiar ou dirigir o ensino religioso (BASTOS, Tavares. Carta VI, 24 dez.1861. In: _____. 1975, p. 52).

Quanto à reforma da instrução pública, para mim, para nós, democratas, é o gérmen e a seiva, a base e o fastígio, o alfa e o ômega, o princípio e o fim de tudo. Reorganizá-la, desde a escola elementar até às faculdades superiores, é o mais Hercúleo dos feitos, a que se pode entregar um governo. Nessa esfera, não temos nada, e precisamos de tudo (BARBOSA, 1882. In: _____. OCRB, 1942, vol. X, tomo II, p. 41).

Como já indicado, a apreensão do liberalismo no Brasil não é um exercício fácil. Muitos caminhos e descaminhos foram percorridos por esse *pensamento*, de que derivou uma série de adjetivações: *liberal conservador, republicano, monarquista, federalista, radical, moderado, irado* etc.

Esses, e muitos outros *nomes* dados ao liberalismo levaram-me, muitas vezes, a entendê-lo não como *unidade*, mas como multiplicidade de *pensamentos*. Fosse assim, caso existisse um liberalismo brasileiro, um italiano, outro francês, mais um inglês etc, existiria pouco sentido em encarar o *fenômeno político* (liberalismo) como um conceito. Antes disso, para maior precisão, a cada país e práticas, nomes específicos deveriam ser elaborados. Por outro lado, se o liberalismo for entendido como uma *unidade contraditória*, então, pensar o liberalismo, como um conceito, seria possível. Afirmção que exige “testes”.

Neste caso, o que farei é *experimentar a proposição*, do liberalismo como *unidade*, a partir de três sujeitos políticos de significado relevante para o pensamento político brasileiro: Feijó, Tavares Bastos e Rui Barbosa. No desenvolvimento dos argumentos, a definição da própria *proposição* norteadora desse capítulo será melhor apreciada.

No caminho a ser seguido, torna-se capital o entendimento, a partir de Brandão (2007), de que alguns *textos* possuíram a força de se transformarem em *pensamento político*. Assim, por meio “dessas obras”, uma linhagem pode ser traçada, à medida que se interpreta o passado a partir das interpelações do presente. Algo que se dá pelo fato do pensamento político

possuir, como uma das suas características, a natureza de servir como chave de compreensão dos problemas, sobretudo sociais e políticos, ainda não resolvidos completamente ao longo da temporalidade. Seria como se boa parte dos problemas de ontem fossem os nossos problemas, de maneira que, para tentar saná-los, muito importante seria tentar “escutar” a “relatividade da vivência” do período e juntá-la a “historicidade do presente”, para utilizar da linguagem de Gadamer (2003).

O entendimento principal é que

para o bem e para o mal, a relação entre processo e projetos não é apenas histórica, mas estrutural: boa parte do conflito político em países de capitalismo retardatário, democracia frágil e globalização subalterna como o nosso, *continua a girar em torno de interpretações, do modo com os sujeitos que contam, especialmente em conjunções críticas, pensam o País e, em função disso e dos interesses que abraçam, lutam para lhe imprimir direção.* (BRANDÃO, 2007, p. 142, grifo meu)

Importa lembrar que tais *pensamentos* nem sempre estão facilmente visíveis, nem muito menos possuem homogeneidade e, conscientemente, influência sobre instituições e homens contemporâneos. Pode-se mesmo dizer que algumas das mais poderosas formas de pensamento político, ao invés de estarem na superfície das práticas sócio-políticas, sempre à mostra, estão, ao contrário, muitas vezes submersas, latentes, mas prontas para brotarem.

Assim, talvez se possa refletir a partir de um pensamento “banido e não inexistente” no Brasil (FAORO, 2007, p 113), a partir de certos autores e de dada delimitação. Falo, mais precisamente, do como, a partir do liberalismo (ou seria dos liberalismos?) pensou-se e se propôs a instrução pública no país. Por meio de alguns exemplos, talvez se possa refletir acerca de qual singularidade do liberalismo teve predominância nas práticas políticas no país, e qual é a vertente submersa do pensamento liberal brasileiro, que, provavelmente, pode ser apropriada pelo presente, “tal como ele [o passado] relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224, colchetes meu).

O *perigo*, no nosso caso, é do fracasso enquanto nação democrática, de cidadãos livres, autônomos e iguais. O *relampejo*, por sua vez, pode vir dos debates entre o liberalismo e a doutrina social católica. Pode ser proveniente de uma “*família de pensadores*” que sendo, assumidamente ou não, liberais, propuseram e enxergaram na instrução pública no país um mecanismo potente para que, junto com outros, os problemas mais sérios da sociedade fossem sanados.

Por tal perspectiva, teríamos um cabedal imenso de *pensamentos* no Brasil. Uma herança que se estenderia do período colonial até nossa República presente. Contudo, uma

vez mais, parto do entendimento do século XIX como momento capital à formação do Estado brasileiro, de maneira que são a alguns dos *pensamentos e das idéias* dessa época que me prenderei. Seja realmente verdade isso, então, a carga seria muito alta e impossível de ser feita. De maneira que delimito, por debilidade, o olhar, como já indicado, a Diogo Antônio Feijó, Aureliano Cândido Tavares Bastos e Rui Barbosa. Cometo, portanto, o “sacrilégio” de deixar de lado, entre conservadores e liberais, homens como Frei Joaquim do Amor Divino Rabelo (1779-1825), Visconde do Uruguai (1807-1866), Joaquim Nabuco (1849-1910), José Bonifácio de Andrade e Silva (1763-1838), Teófilo Ottoni (1807-1869), Alberto Sales (1812-1876), Salles Torres Homem (1812-1876), Antônio Borges da Fonseca (1808-1872), José de Alencar (1829-1877), dentre muitíssimos outros.

Contudo, com Feijó, Bastos e Barbosa, principalmente duas constatações significativas aos objetivos das discussões, até agora traçadas, acredito, são eficientemente apontadas. A primeira diz respeito à possibilidade de se pensar um sistema de instrução pública a partir do liberalismo no século XIX. Como será visto, aqueles homens estavam muito bem com os pés no lugar, percebiam as singularidades brasileiras e souberam, não deixando de ser liberais, propor medidas que hoje leríamos como não-liberais.

A segunda constatação aferida a partir de Feijó, Bastos e Barbosa diz respeito à tentativa de compreensão das *singularidades e unidade* do liberalismo no país.

O primeiro dos pensadores é um padre liberal; à primeira vista nada mais contraditório do que isso, mas não apenas isso, como também o fato de tratar-se de um homem que esteve à frente, como regente, do Governo imperial brasileiro. Tavares Bastos, por sua vez, parece ter sido o mais liberal dos liberais brasileiros; tanto o foi que, para ter sido aquilo que “sempre rejeitou”, ou seja, um democrata, *nada* lhe faltou. Por suas propostas políticas, quase pode ser lido pelo pseudônimo dado por ele mesmo: “solitário”. Nem mesmo a “Águia de Haia”, Rui Barbosa, foi capaz de propor coisas como a educação “indistinta”, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, para meninos e meninas, só para servir de exemplo e que, na totalidade de suas ações, o faz realmente singular, não único, mas distinto. Rui Barbosa me parece indispensável por dois motivos. Primeiro, por condensar em si um liberal e um monarquista, não um monarquista à moda de Feijó, mas um admirador da monarquia parlamentar inglesa, que teve que lidar com as condições brasileiras e significar suas idéias, crenças e ações. O segundo motivo da indispensabilidade de Barbosa nesse estudo associa-se à amplitude de circulação do seu pensamento. Escreveu, discursou e atuou politicamente com intensidade fora do comum, e olhem que o retrato de sua época foi o de “grandes homens” na política, na literatura etc. Contudo, nenhum deixou, como ele, a marca na *Constituição Republicana*. Dos 90 artigos

apresentados pela comissão, Rui Barbosa propôs 74 emendas, das quais 38 não sofreram ressalvas e 36 sofreram pequeníssimas modificações. (SOUZA, 2007, p. 42)

Como já inúmeras vezes repetido, foco a segunda metade do Oitocentos, mas, tratando de Feijó, permito-me espécie de digressão.

Previno, desde já, que o objetivo maior desse capítulo se faz por viés, mais ou menos premeditado, que foi o de expor as possibilidades de projetos políticos para o Brasil, decorrentes de um pensamento, ao longo da história, “arredado” (FAORO, 2007), mas que, até hoje, não deixou de existir. O intuito é de explicitar acerca do liberalismo e dos seus anseios, caminhos e descaminhos no país.

Lógico que a amostra apresentada será mínima, três *sujeitos* diante de um oceano imenso, contudo, ao menos para se tentar entender o gigantesco problema, que foi e é a formação do Estado brasileiro, assim como para se ter uma ideia das incontáveis *singularidades* da “cultura liberal”, Feijó, Bastos e Rui são, como tentarei demonstrar, “boas amostras”. Início, pois não com a segunda metade do século XIX, mas com aquele período chamado de regencial. Onde um padre foi capaz de produzir, em si e na administração do país, uma visão dual entre o liberalismo e os princípios católicos. Começo, portanto, com o padre Diogo Antônio Feijó.

4.1 ENTRE DEUS & O DIABO: o liberalismo de Diogo Antônio FEIJÓ (1784-1843)

É bem conhecido o fato de que, com a abdicação de Dom Pedro I, entre 1831 e 1840 o Brasil não pode ser governado por seu filho, Dom Pedro II, por este ainda se encontrar na menoridade. Nesse período, o Governo se fez por regência, e teve como uma das suas pontas de lança o Padre Diogo Antônio Feijó.

Trata-se de um homem que trazia, em sua certidão de nascimento, algo que, para a época, se apresentava como uma mácula, inclusive de caráter, e motivo para grandes dificuldades sociais. Feijó carregava a marca “de ser filho de pais incógnitos”. Diante desse fato e de uma série de outros dele decorrentes, Feijó teve que enfrentar grandes obstáculos. Como sujeito político, fez-se maior do que todos eles.

Antes de tornar-se, de fato, padre, estudou e trabalhou como pôde. Ao que tudo indica, foi educado não em escolas (seminários), mas por diversos padres, por meio de apostilas emprestadas, e em vários lugares diferentes.

Submeteu-se à primeira fase do teste para tornar-se padre, que consistia em retórica e gramática latina, em 1801. Foi aprovado, mas, como possuía apenas dezessete anos, teve que

esperar para as etapas seguintes. Esperou fazendo “a única coisa que podia naquele momento para ganhar a vida: dar aulas” (CALDEIRA, 1999, p. 22 -23). Foi mestre de primeiras letras e, depois, de gramática latina em São Carlos. Nesse período, Feijó aparecia nos censos “ora como professor, ora como pessoa que ‘vive de esmolas’” (IDEM, p. 23). Condição que apenas começou objetivamente a ser superada quando tomou ordem de presbítero em 1808.

Para tanto, foi obrigado a

fazer uma declaração de próprio punho, jurando que ‘não era, nem havia de ser, imitador da ‘incontinência de seus pais’. Em troca da humilhação, a aprovação lhe deu aquilo que nunca teve: uma identidade social numa sociedade que vivia para elas (sic) (IDEM).

Conseguiu, diante de tudo, depois de tornar-se padre, ser eleito deputado para as Cortes de Lisboa, em 1821; Deputado na Primeira Assembléia Geral Legislativa, em 1827; Ministro da Justiça, em 1831; Regente único, de 12 de outubro de 1835 a 19 de setembro de 1837, quando renunciaria.

Os debates nas chamadas *Cortes de Lisboa* são um bom marco para iniciar a compreensão das posturas políticas do padre que, mais tarde, se tornaria regente do Brasil.

Em 1821, Feijó, que, segundo Caldeira (1999), nunca tinha saído muito longe dos arredores de São Paulo, “foi eleito deputado junto às Cortes de Lisboa” (p. 18). Nessas, depois de meses de silêncio, em 1822, teria feito o inusitado: propõe que o “Congresso de Portugal” “reconhece[sse] a independência de cada uma das províncias do Brasil” (FEIJÓ, 1822. In:_____. 1999, p. 54). Foi vaiado, injuriado e obrigado a fugir de Lisboa, em um navio Inglês, depois de se recusar a assinar a Constituição das Cortes de Lisboa, com a qual não concordou.

De volta ao Brasil, não era mais o mesmo padre provincial: enfrentara, em nome do seu ideal de país, perigos extremos do outro lado do Atlântico. Agora, em território pátrio, em casa, envolver-se-ia, com menos receio, em todas as questões que, a seu ver, impossibilitavam o Brasil de se tornar, de fato, uma Nação independente. Em seu entender, os militares, a Igreja e os bispos poderiam ser ameaças reais a esse ideal.

Um fato da vida de Feijó é digno de nota para o entendimento dos seus posicionamentos frente aos bispos. Não se pode dizer que ele os atacava, pura e simplesmente, por certo sentimento de inferioridade ou por um provável “acerto de contas” pelas humilhações vividas para poder se tornar padre. Fosse assim, o Deputado Diogo Antônio Feijó não teria “recusado” sua ordenação como Bispo. Fato ocorrido na década de

1830, quando Lima e Silva, antes de deixar a Regência, o nomeou para o bispado de Mariana. Feijó “recebeu o decreto e guardou-o não dando a menor providência para sua confirmação canônica” (BRASIL, 1979 b, p. 267).

Bom, seja como for, a questão é que, antes do fato da sua quase ordenação como bispo, o “bastardo” tornou-se, enfim, padre. Para tanto, enfrentou grandes dificuldades, desde viver de esmolas, até atestar que não incorreria no erro pecaminoso de seus pais. *Fez-se* não um membro da hierarquia, nunca foi aceito em uma ordem religiosa, principalmente por ser filho de pais incógnitos, mas sim um *padre secular*, aprovado nos testes sem nunca ter freqüentado um seminário.

Por sua formação e condição, pouca devia a Roma, ao Papa e aos bispos. Via-se como um padre, é verdade, mas, para ele, tal condição era muito mais a de um funcionário do Estado brasileiro do que, propriamente dito, de agente celestial ou ultramontano.

Diante dos privilégios que a Igreja já possuía e das outras que desejava adquirir junto ao Estado, Diogo Antônio Feijó fora intransigente na defesa da não submissão do poder secular ao eclesiástico, ao contrário: a Igreja deveria prestar obediência ao Governo brasileiro. Sua posição pautava-se sobre uma argumentação poderosa: o *Padroado*, que migrara de Portugal ao Brasil, aqui, deveria de fato ser posto em prática.

Como padre secular, muitas vezes, entrou em conflito aberto com a hierarquia católica (com os bispos), com os dogmas e a política oficial da Igreja. Pequena amostra disso pode ser inferida das suas intervenções como Deputado, ao longo da sessão de 1828, da primeira Legislatura da Câmara. Nessa ocasião, Feijó se posicionou contrário à entrada de frades estrangeiros nos conventos do Brasil, opôs-se à obediência à hierarquia por parte de eclesiásticos brasileiros a serviço do Império no estrangeiro; alegou a supremacia do Governo sobre a Igreja, por meio da afirmação do *Regalismo*.

Tratava-se de um homem que, desde as Cortes Portuguesas de 1820, sonhava com um país independente. Em Lisboa, foi contrário aos anseios recolonizadores de Portugal. No Brasil, a preocupação era a mesma, com um país independente, com olhos que deveriam ser direcionados para mais um inimigo: a Igreja Católica Apostólica, personificada por sua hierarquia, principalmente nos bispos, e em certo discurso oficial.

Assim, Feijó não poderia ser conivente com a entrada de estrangeiros nos conventos, a submissão dos bispos e outros eclesiásticos ao Papado, acima das leis do Estado. Em poucas palavras, ele não poderia aceitar a ideia de um poder civil abaixo da autoridade católica. Fazê-lo seria convergir a um ponto obvio: uma “nova colonização”, não mais da Península Ibérica, mas agora da “Itália”.

No desenvolvimento do seu *pensamento*, principalmente em relação à Igreja, um texto, datado ainda de 1828, é esclarecedor. Trata-se do já muito conhecido *Demonstração da necessidade de abolição do celibato clerical*.

Nesse documento, o que salta aos olhos são os argumentos sobre uma moralização da sociedade, e principalmente dos eclesiásticos, a partir da abolição do celibato clerical. Contudo, para além da questão moral, o texto adquire forte entonação política por um fato “simples”, que o ex-professor de retórica soube muito bem deixar explícito nos seus argumentos: não se tratava apenas da abolição do celibato, o fato maior estava no argumento de que tal ação era de competência do poder civil brasileiro. Caso assim procedesse que, posteriormente, comunicasse ao

papa esta resolução da Assembléia, para ele, pondo as leis da Igreja em harmonia com as do Império, revogasse as que impõem penas ao clérigo que casa; e que não o fazendo em tempo prefixo, que suspendesse o beneplácito a semelhantes leis, que fomentando a discórdia entre membros de uma só família, podiam perturbar a tranqüilidade pública (FEIJÓ, 1828. In: _____. 1999, p. 281).

A abolição do celibato clerical, portanto, foi mais um dos muitos pontos usados por Feijó para afirmar que, no Brasil, a autoridade maior era do Estado e não da Igreja.

Uma autoridade tal que deveria estender-se para todos os recantos do corpo burocrático, social e político do Império: na organização dos seminários, na criação de leis sobre os juízes de paz, na regulamentação de funções de todo o corpo de funcionários públicos, no qual enquadrar-se-iam civis, militares e eclesiásticos. Acerca destes últimos, em 1828, Feijó apresentaria uma série de emendas ao projeto de lei sobre a responsabilidade dos funcionários públicos, que bem marcava até que ponto, em seu entender, a Igreja deveria se submeter ao Estado. A este competiria, inclusive, “julgar sobre a ortodoxia das doutrinas ensinadas, como do reto uso dos sacramentos, podendo combinar penas temporais por qualquer comportamento que julgasse aberrante” (BRASIL, 1979 a, p. 518).

Os eclesiásticos, como funcionários do Estado, sob penas dos poderes temporais, seriam punidos: “quando abusarem da cadeira da verdade, ensinando doutrinas opostas à moral cristã, ou atacando indivíduos ou a Constituição do Estado”; quando se servissem “do confessionário para fins sinistros ou violando o sigilo”; ao administrarem “o sacramento do matrimônio a pessoa não contratadas conforme a lei”; por fim, quando fossem “omissos ou negligentes nos seus deveres, quando para os cumprir recebem ordenado ou emolumentos,

seja qual for a sua denominação” (FEIJÓ. 1º Legislatura, 19 jun.1829. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 518)

Participante, Feijó, de muitos dos grandes problemas sociais e políticos da sua época, depois de marcada sua postura frente ao discurso oficial e hierárquico Igreja Católica, caberia uma pergunta que, de certa maneira, associa-se a tudo que já foi dito: qual o papel da instrução dos povos para Feijó?

Inicialmente, é importante dizer que sua elaboração, digamos assim, de proposta sistemática para a instrução pública, onde se encontram indicações de organização escolar, métodos, conteúdos de aulas etc, foi sempre pensada em associação com seu ideal de sociedade. O que, nesse momento, torna-se extremamente conveniente, tendo em vista que o maior interesse agora em Feijó é exatamente o “papel social” que a instrução deveria ocupar no território brasileiro.

Nesse patamar, significativo foi o fato de, em 1829, o então Deputado Diogo Feijó ter sido eleito para compor a *Comissão de Instrução Pública e Negócios Eclesiásticos*. No que concerne especificamente aos trâmites educacionais, o padre se posicionou frente à catequese indígena, o ensino primário, o superior e o ensino religioso. Sobre este último, caso Feijó fosse apresentado apenas como padre católico do início do século XIX, então, suas colocações, acerca de determinados aspectos, soariam como surpreendentes.

Acerca dos seminários, afirmava serem instituições inúteis “porque pelas leis eclesiásticas, nenhum homem pobre pode ser ordenado sem que tenha um patrimônio e sem que possa viver honestamente”. Dessa maneira, pergunta se o ensino das ciências eclesiásticas não poderia ficar a cargo dos cônegos, tendo em vista que, já sendo pagos pelo Tesouro, passariam da inutilidade à utilidade.

Em 1830, respondendo ao Ministro Calmon, que afirmava ter o Governo meios para obrigar o ensino religioso nas escolas, Feijó diria que tal ação não lhe

parecia conforme à Constituição que tem considerado os *princípios da tolerância*, o ensinar nas escolas os dogmas da religião Católica apostólica Romana. Essas escolas privam os pais que julgam que seus filhos ainda não estão no estado de escolher uma religião; e não estou bem lembrado se essa lei manda ensinar os princípios da religião católica ou se manda ensinar os princípios da moral cristã; por isso que são princípios de Direito Natural que convêm a todos os estados e a todas as religiões, *eis aqui por que eu digo que não se deve obrigar por força a que se aprenda uma religião que não querem* (FEIJÓ. 2º Legislatura, 12 maio1830. Apud: BRASIL, 1979 b, p. 30, grifo meu).

Certamente, a fala de Feijó não é uma defesa da escola laica, ou neutra em sentido religioso. Sua posição parece ser clara: a religião católica não deveria ser “matéria obrigatória” pelo Governo, cada um deveria ser livre para escolher o culto que bem desejasse, contudo, em sua fala, há a defesa de certa *moral universal* presente nos ensinamentos religiosos, que deveriam, sim, ser ensinados aos povos. Tal prática pedagógica deveria ser garantida pelo Governo, mas apenas proporcionando facilidades para isso, pagando salários, por exemplo, bem como cobrando que seus “funcionários”, principalmente os bispos, exercessem seriamente seu ofício.

Para Feijó, o ensino religioso deveria ser dado nas Igrejas pelos párocos que, aliás, segundo o deputado, não vinham cumprindo com suas obrigações, tendo em vista que muitos nem ao menos saíam da “Corte senão raras vezes”, apesar de terem por obrigação “correr o seu bispado e pregar os princípios da religião”; outros, por sua vez, realizavam “sermões que servem só de excitar a admiração do orador, e não para instruir ninguém”. Segundo Feijó, os clérigos, obrigados a instruir o povo nos princípios da religião, por todo o Império, ainda incorriam em mais um erro, na verdade um crime, sujeito “a penas civis”: as escolas religiosas deveriam funcionar em todos os domingos. Dizia Feijó: “quanto às escolas aos domingos, são os párocos obrigados a pô-las em pratica, mas não é o que vemos” (IDEM, p. 31).

Eis, portanto, que aflora em Feijó o primeiro princípio sob o qual a instrução nas escolas públicas deveria ser orientada: a *liberdade de escolha religiosa*. Se bem que hoje, distante da época de Feijó, a defesa de uma moral universal proveniente da religião e visto por ele como presente em todas as confissões, como substituta dos ensinamentos propriamente católicos, certamente, não seria identificada com o liberalismo político e, provavelmente, não seria encarada como real fundamento para a garantia das “boas” relações sociais. Hoje, *anacronicamente*, Feijó poderia ser lido, por esse ponto específico, como um homem dividido entre Deus e o Diabo. Pois tentou garantir o ensino de uma moral religiosa em uma escola que, ao mesmo tempo, deveria garantir, minimamente, a livre escolha de culto dos seus alunos. Quis ser, e foi, liberal e católico a seu modo (inclusive nacionalista).

Um segundo princípio de orientação do ensino, segundo Feijó, seria o da fiscalização das escolas. Sobre isso, se expressava nos seguintes termos: “uma vez que existe uma lei que permite a qualquer um ensinar as primeiras letras, com o exame necessário, deve haver uma autoridade que inspecione os colégios que houver no município e agir com autoridade” (FEIJÓ. 1º Legislatura, 28 jun.1828. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 414).

Acerca dessa questão, Primitivo Moacyr (1936) apresenta-nos um decreto de 15 de março de 1836, expedido por Diogo Antonio Feijó e o ministro José Ignácio Borges, que regulamentava a fiscalização das escolas primárias:

Tendo mostrado a experiência que não obstante haver-se confiado às Câmaras Municipais a fiscalização das Escolas primárias, não se tem conseguido o desejado progresso em favor da educação da juventude; antes pelo contrário se há observado no que respeita às Escolas de primeiras letras desta Corte e município, um desleixo e abandono sobre tão interessante objetivo que aliás deve necessariamente produzir uma péssima influência sobre a cultura moral e intelectual da mocidade, em seus destinos futuros, e sendo por isso da maior urgência ocorrer quanto antes com o remédio a tais males, estabelecendo uma eficaz e permanente fiscalização sobre a conduta, assiduidade e mais obrigações dos Mestres das ditas Escolas, dando-se-lhes uma norma fixa para o regime do seu magistério em harmonia com os princípios liberais da legislação em vigor (Decreto de 15 mar.1836. Apud: MOACYR, 1936, p. 200)

Aliás, é exatamente em torno das escolas primárias que o projeto de formação do Estado brasileiro idealizado por Feijó está muito bem expresso. No ensino elementar, estavam depositadas grandes esperanças sociais e políticas por parte do padre secular.

Quando, por exemplo, em 1828, discutia-se na Câmara um projeto de ensino agrícola, Feijó faria um discurso em que todas as suas expectativas de como e para que função o ensino no Brasil eram desnudadas:

Seria até injuriosa qualquer oposição à instrução pública, porque todas as ciências são proveitosas, mas não me persuadi que entrasse o projeto em discussão tão depressa, e não obstante garantir a Constituição ao cidadão, a instrução dos elementos das ciências, belas letras e artes, parece-me que o primeiro cuidado que devia ter esta Câmara era sobre as escolas primárias, porque sem elas do que nos serve isso?

É necessário dar a todos os brasileiros os conhecimentos preliminares, porque sobre a instrução pública há de ser muito fácil acomodar o sistema constitucional e eu até avanço que a Constituição de muitos Estados não progrediu, porque em princípio se não preparavam os homens para a mesma Constituição

Fala-se muito da Constituição e muito pouca gente sabe o que è Constituição, os povos em toda parte admiram esta ordem de coisas, mas qualquer vento fresco pode destruir todo esse edifício, porque os homens não conhecem o dever nem os direitos, e portanto a primeira instrução deve ser para os homens conhecerem quando podem na sociedade, os direitos que lhes pertencem, para resistir à opressão e ao mesmo tempo habilitar os brasileiros a servir a sua pátria (FEIJÓ. 1º Legislatura, 10 jul.1828. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 435).

Portanto, a instrução primária deveria, em matéria de prioridade organizacional, preceder as outras fases do saber. O cálculo mental era simples na época (e deveria ser também hoje): para uma população de número quase incontável de analfabetos e “ignorantes”, de nada serviriam escolas, instituições e universidade de “estudos avançados”. Uma base sólida deveria ser construída para depois edificar o restante. Tal base, como pode ser visto, em Feijó, não é apenas o de construção de saberes intelectuais, pura e simplesmente, mas também o era de moralidade e “cidadania” (consciência de direitos e deveres, dizia ele).

Na construção desse edifício chamado Brasil, que teria no entendimento e respeito pela *Constituição* o seu ponto essencial, ao menos mais três grandes problemáticas, aos meus olhos, deveriam merecer reflexão para que, em seguida, medidas fossem tomadas, a saber: como as escolas deveriam ser organizadas, qual o papel e o espaço das mulheres nas mesmas, e sob qual jugo dever-se-ia instruir os povos indígenas.

Feijó propunha uma solução para a educação das mulheres sem muitas novidades para o período: para elas não se fazia necessária uma instrução muito sofisticada; bastaria o suficiente para se tornarem educadoras dos primeiros saberes dos futuros cidadãos. Inclusive, em 1827, Feijó propõe a suspensão de um artigo que exigia que as mulheres, para serem mestras escolares, fossem submetidas a exames públicos tal como os homens. O argumento era de que, para as mesmas, as imposições na sociedade seriam menores e que elas possuiriam uma “inclinação natural para o teatro”, de maneira que não haveria necessidade de um exame público tendo em vista que não se envergonhariam diante dos avaliadores. (FEIJÓ. 1º Legislatura, 11 jul.1827. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 263).

Feijó foi ainda um dos deputados envolvidos no projeto de criação de “escolas de 1º grau ou pedagógicas”, que se tornaria a primeira lei sobre a instrução primária do império, em 1827, e que, dentre outras coisas, previa a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosas do império, a partir do chamado ensino mútuo; onde se ensinaria “a ler, escrever, contar, gramática da língua nacional, princípios de doutrina religiosa e de moral” (FEIJÓ. 1º Legislatura, 09 jun.1827. Apud: BRASIL, 1979a, p. 226). Além de prever aulas e exames para mulheres, que incluiriam o coser e o bordar.

Ainda tratando de um método de ensino para a população, o padre secular faria a proposta de projeto para o chamado “ensino elementar”, onde, inclusive, eram expostas as disciplinas a serem cursadas pelos estudantes. O projeto, com oito artigos, foi enviado à Comissão de Instrução com pedido de urgência e assim dispunha:

Art. 1º -- Haverá em todo o Império cursos de estudos elementares em círculos para esse fim destinado.

Art. 2º -- Nesses cursos ensinar-se-ão elementos de história natural, física, química numa só cadeira; elementos de geografia, metafísica e lógica, noutra cadeira; filosofia moral, contendo a teoria desta ciência, o direito natural e a política, noutra cadeira.

Art. 3º -- Haverá um substituto para estas três cadeiras.

Art. 4º -- Na capital de cada província, haverá três cadeiras: 1.ª latim e francês; 2.ª aritmética e geometria; 3.ª retórica e poética.

Art. 5º (sic.)³²

Art. 6º -- O Governo determinará provisoriamente aos mestres ordenados proporcionados aos diferentes círculos. Ordenará estatutos e mandará formar compêndios, segundo o plano junto.

Art. 7º -- O Governo na 2ª legislatura participará à Assembléias de tudo isto de que fica encarregada, com as observações que julgar convenientes para ser definitivamente deliberado.

Art. 8º-- Todas as cadeiras de latim ora existentes fora das capitais ficam abolidas por morte dos professores ou pela passagem destes a algumas novas cadeiras. (FEIJÓ. 1º Legislatura, 02 jul.1827. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 244 - 245)

Acerca desse projeto, que pedia urgência em 1827, Primitivo Moacyr (1936) afirma que a Câmara pouco apoio deu, de maneira que, apenas “em 1839, na sessão de 25 de Agosto, é lido no expediente da Câmara dos Deputados um ofício do Senado, enviando a proposição que cria "curso de estudos elementares em todo Império". (MOACYR, 1936, p. 234-235). A importância dada ao projeto de Feijó parece ter sido tão pequena que o mesmo Primitivo Moacyr afirma, em sua monumental pesquisa, que muito modestamente chama de subsídios para a história da educação, não ter encontrado o referido projeto (citado acima) nos “anais” por ele pesquisados.

Outro tema caro ao Deputado Diogo Antônio Feijó, como já indicado, foi o do tratamento, inclusive educacional, a ser oferecido ao contingente de índios, vistos, pelo deputado, como “selvagens” existentes no Brasil. O padre também enxergava a catequese indígena como mais uma forma de instrução dos povos; por meio dela, poder-se-ia, separado ou ao mesmo tempo, escravizar e/ou converter “uma massa de pagãos” em súditos de um Império. Assim como praticamente todos os homens interessados pela questão da catequese

³² Infelizmente, na documentação pesquisada, o artigo quinto não existe, do quarto pula-se logo para o sexto.

indígena, Feijó também se inscreve entre aqueles que enxergam naqueles povos, elementos a serem civilizados, “recomendada pela religião, pela humanidade e pela política” (FEIJÓ. Atas do Conselho Geral da Presidência, 4 nov.1829. In: _____. 1999, p. 237).

Significativo, nesse ponto, foram as instruções dadas pelo Governo Feijó ao Marquês de Barbacena, em 1835. Esse deveria, na Europa, “contratar duas famílias de irmãos morávios, que se obrigassem a estabelecer-se no Brasil e em pregar-se na civilização e cultura dos nossos indígenas” (BRASIL, 1979 b, p. 262). Ora, os morávios compunham uma irmandade cristã seguidora das doutrinas de João Huss, que haviam rompido com o Papado em 1467 e, desde 1494, “adotaram a Bíblia como única fonte doutrinária” (IDEM). Tal irmandade, interpretavam alguns clérigos brasileiros, quando muito, serviriam para instruir os indígenas em princípios e em religião contrária à do Estado, ou seja, a Católica Apostólica Romana. Se esse realmente era o desejo do Governo Feijó, infelizmente, a documentação consultada não me diz. Contudo, a postura do Padre Feijó em relação à instrução dos povos indígenas é clara: trazê-los da barbárie à civilização.

As colocações de Feijó em torno dos cursos superiores no Brasil, nos documentos consultados, se restringiram a um debate acerca da validade ou não dos diplomas adquiridos em instituições fora do país; à assinatura, junto com outros membros da *Comissão de Fazenda e Instrução Pública*, de um projeto de regulamentação de cursos jurídicos no Brasil e, também, a reclamações acerca de um projeto por ele elaborado, “perdido entre os anais do Congresso” e rejeitado pela *Comissão de Instrução Pública*, em 1827. Sobre o projeto, dizia Feijó em debate sobre tal ramo da instrução: “tive a desgraça de que a comissão não concordasse comigo e julgasse muito complicada e inadmissível” (Apud: MOACYR, 1936, p. 456).

No que diz respeito à validação de diplomas adquiridos no estrangeiro, o deputado, diferentemente de alguns de seus pares que, de imediato, desejavam validar os diplomas adquiridos no exterior, principalmente em Coimbra, ou aceitá-los sem nenhuma forma de contestação, defendeu a aceitação de bacharéis apenas mediante um exame e não por meio de diplomas. Afirmou que, “quando se estuda é para adquirir saber, e este só é conhecido por meio de exames”, e mais, esse “é o único título que deve servir, quanto ao saber” (FEIJÓ. 1º Legislatura. 5 jun.1828. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 425).

Para os cursos jurídicos no Brasil, Diogo Antonio Feijó, junto com o Pe. Januário da Cunha Barbosa, seria signatário de um projeto apresentado à Comissão de Fazenda e Instrução Pública, em 1827, pelo padre deputado José Ribeiro Soares da Rocha, subscrito nos seguintes artigos:

Art. 1º Os professores de gramática latina, retórica, lógica e geometria, criadas nas cidades de São Paulo e Olinda, estudos que devem preceder nos cursos jurídicos, vencerão de ordenado anual cada um 600\$000;

Art. 2º O ensino do francês será anexado a uma das sobreditas cadeiras, e o seu professor, escolhido o mais idôneo, terá gratificação de 200\$000;

Art. 3º O curso jurídico da cidade de São Paulo será inteiramente estabelecido no convento de S. Francisco, e em Olinda no convento de S. Bento (ROCHA, 1º Legislatura, 14 set.1827. Apud: BRASIL, 1979 a, p. 336).

Especialmente o artigo terceiro “guardava” mais uma intervenção do Estado frente à Igreja: dos conventos de São Francisco e de São Bento, o Governo retiraria os religiosos e faria funcionar os cursos jurídicos. O projeto foi rejeitado.

Em Feijó, não se tratava de instruir para que os homens fossem autônomos, ou que a escola tivesse que ser obrigatória, livre, para todos, e laica. Essas idéias seriam de outros, em diferentes momentos, contudo, no padre regente encontra-se algo importante, como rastro, para o percurso desses futuros ideais. Ele quis a instrução pública não como mecanismo de ensinar os povos a serem bons cristãos católicos, mas para formá-los como homens fiéis à *Constituição*, às leis, que, no seu entender, regeriam a vida em sociedade não por meio do *despotismo* e da *força*, mas sob a *justiça* e o *poder*.

Feijó faleceu em 1843. Pouco antes disso, participou da chamada *Reação de 1842*, aquela mesma organizada por Minas e São Paulo, que fez oposição ao chamado *Regresso* dos conservadores ao poder. Três foram as chamadas “leis do regresso”: a *Lei de Interpretação do Ato Adicional de 1840*; a *Reforma do Código de Processo Criminal*, que “retirou das províncias suas atribuições autonomistas” (RÊGO, 1993, p. 81); e a *Lei do Conselho do Estado*, que foi o “órgão de assessoria e de anteparo do poder Moderador” (CARVALHO, 2006, p. 21).

O dito *Regresso*, que pretendia ter dado “ao Império uma armadura que o defendeu durante quase meio século” (WEFFORT, 2006, p. 183), a partir da década de 1840, segundo alguns, simboliza, de fato, a morte dos velhos liberais e o nascimento de uma nova leva de pensadores e sujeitos políticos. A partir de então, velhos e novos problemas do Brasil Imperial seriam encarados, principalmente, por liberais do tipo de Tavares Bastos, e já no final do Império, por outros como Rui Barbosa.

Talvez, inicialmente, a partir do primeiro daqueles dois, fiquem marcados as rupturas e permanências entre a primeira e a segunda metade do Oitocentos, sobretudo no que concerne à instrução pública no Brasil.

4.2 ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL: o liberalismo em Tavares BASTOS (1839-1875)

Por meio da vida de Tavares Bastos, torna-se fácil entender *absurdos*, tais como o de 36 anos ser uma passagem de tempo muito maior do que três décadas e seis anos, ou ainda, de como um mesmo homem pode parecer viver mais do que uma vida.

Em termos de tempo biológico, o alagoano Aureliano Cândido Tavares Bastos viveu pouquíssimo, entre 1839 e 1875, porém, quando se trata da elaboração de um *pensamento político*, de formulação de idéias e de atuação sobre os mais variados problemas sócio-políticos e administrativos do Brasil, ele adquire uma longevidade experimentada por poucos homens.

Dele, já foi dito (PORTELLA, 1977) que, parecendo prever a morte prematura, sempre teve pressa. O que parecer ser uma grande verdade, quando considerado que Bastos concluiu os estudos secundários aos 15 anos em Alagoas, para, logo em seguida, ir estudar na Faculdade de Olinda, de onde se transferiu para a Faculdade de Direito de São Paulo. Nesta, bacharelou-se em 1858, aos 19 anos.

Em 1860, seria eleito, pelo Partido Liberal, deputado por Alagoas, província que o levaria a ocupar mais duas legislaturas, entre os anos de 1861-1868.

Tavares Bastos envolveu-se nos mais variados, sérios e delicados problemas sócio-políticos do Brasil. Manifestou suas opiniões e convicções tanto no Parlamento, por meio de discursos e propostas políticas, como também, através de jornais (colaborou com *O Diário do Povo* e com o *Reforma*) e de obras publicadas. Estas foram as seguintes: *Os males do presente e as esperanças do futuro* (1861), *Cartas do Solitário* (1861-1862), *O vale do Amazonas* (1866), *Memória sobre a imigração* (1867), *A província* (1870), *A Situação e o Partido Liberal* (1872) e a *Reforma eleitoral e parlamentar e Constituição da magistratura* (1873).

Por esses textos se pode encontrar, dentre outras questões, debates sobre a centralização e descentralização do poder no Brasil, considerações acerca do tráfico negreiro e as condições dos escravos, propostas de reforma eleitoral, organização das leis e estrutura para a navegação no país e para fora dele. Debruço-se, ainda, acerca das relações entre o Governo e a Igreja e da organização do sistema de instrução brasileiro.

No que diz respeito a esse ultimo ponto, Bastos, como será apresentado logo abaixo, debateu-o em todas as suas instâncias: em sua estruturação, do ensino primário ao superior, e para quem e como deveria estar organizado. Teve, em seu horizonte de debate, uma instrução para escravos, ex-escravos e mulheres. Como filho legítimo do liberalismo, almejando, talvez,

ser um dos pais não do republicanismo, mas certamente do federalismo, Aureliano Cândido Tavares Bastos enxergou na separação do Estado e da Igreja uma das grandes medidas para o progresso da instrução e de outros setores sócio-políticos e mesmos econômicos do Brasil. Desse modo, compreender as *esperanças* do Deputado alagoano em relação à instrução no Brasil, perpassa, primordialmente, por avaliar sua postura frente à Igreja Católica. Assim, entre 1861 e 1862, nas famosas *Cartas do Solitário*, Tavares Bastos já havia nomeado os membros da Igreja de “coveiros do passado”, ao mesmo tempo que proclamava os liberais como os “obreiros do futuro”.

Para esse homem, as linhas eram claras e as cartas estavam, honestamente, na mesa: entre o Liberalismo e a Igreja Católica, como religião do Estado, não existia nem uma forma de compatibilidade. Portanto, os liberais, preocupados com o desenvolvimento do país, claramente deveriam *combater* as pretensões da Igreja, por se afirmar como base primeira do Estado e da sociedade em território brasileiro.

Tal estado de coisas, a situação de como estava constituída a relação entre Igreja e Estado no Brasil, na época de Bastos, aos seus olhos, apresentava-se, como um dos muitos “males do presente”. Quando, por exemplo, levantou os problemas para o desenvolvimento da imigração para o Brasil, a ausência legal da liberdade religiosa e (de *consciência*, inclusive em patamares maiores do que simplesmente a livre escolha de culto) apareceu como uma das suas principais causas.

Segundo Tavares Bastos, o Brasil que, até aquele momento, estava cheio daqueles que admiravam “a sublime concessão do culto particular e doméstico”, apresentava-se como *retrógrado* em relação a outras nações, que se tornaram grandes potências “sobre a base da perfeita igualdade de cultos” (BASTOS, 1976, p. 93).

O que estava em debate, era o famoso Artigo 5º da *Constituição de 1824*, que, como já indicado, remetia ao âmbito doméstico os cultos que não fossem os da religião do Estado, ou seja, a Católica. Esse mesmo artigo, segundo Bastos, deveria ser substituído por algo do tipo: “é permitido livremente e garantido com igualdade o exercício de todas as religiões” (IDEM). Assim fazendo, o Brasil estaria se mirando nos exemplos do “inteligente príncipe” do México, via um “decreto de 5 de setembro de 1865”, que garantia ao imigrantes completa liberdade de cultos; dos Estados Unidos da América que, desde 1789, por meio de reformas constitucionais, não autorizava o Congresso a fazer nenhum tipo de lei “seja para o estabelecimento, seja para a interdição de uma religião qualquer”. Bastos ainda dava o exemplo da concessão de inteira liberdade de consciência, em matéria de religião, feita em 1872 por Maria Tereza da Áustria aos emigrantes que se dirigissem ao Baixo Danúbio.

A liberdade religiosa seria essencial, na visão de Bastos, não apenas no que concerne à imigração, mas para todo o desenvolvimento da Nação. Clamava, não pela indiferença em matéria religiosa, mas pelo fim do “malfado” privilégio católico no Brasil; queria garantir “a igualdade dos cultos perante a lei”. Fazê-lo, dizia o liberal, aconteceria por meio do fim de religiões oficiais do Estado. Por isso, por exemplo, defendeu o casamento civil no lugar dos religiosos de forma geral, dos católicos e mesmo dos mistos (IDEM, p. 94).

Edificar, esperançosamente, a nação sobre o princípio da *liberdade de consciência*, eis um dos desejos do deputado liberal alagoano. Para tanto, o Estado deveria divorciar-se da Igreja Católica, os registros civis deveriam ser garantidos e a *livre instrução*, construída.

O sistema educacional, como forma de edificação e iluminação do Brasil, foi ideia adotada e defendida por Tavares Bastos, inferida dos debates acerca dos trâmites do chamado ensino religioso.

Nas *Cartas do Solitário*, seu raciocínio e argumento, acerca do ensino no país, apresentam-se em de dois planos. Primeiramente, como este sistema *deveria ser*, idealmente, constituído. Em seguida, Tavares Bastos argumenta a partir do como o ensino *é* organizado e regido legalmente em sua época. Por ambos os caminhos, percebem-se propostas liberais por parte do deputado alagoano.

O primeiro plano de argumentação subscrevia-se da seguinte maneira:

em teoria, no meu sistema político-econômico, no domínio da liberdade real, não só o governo não tem estabelecimento algum de ensino, deixando livre o exercício *dessa indústria* aos particulares, como ainda nenhum estabelecimento de tal natureza, e portanto os mesmos seminários, recebe auxílio nem está obrigado à superintendência da política administrativa, como os não recebe nem lhe está sujeita *qualquer oficina, qualquer empresa industrial* (BASTOS. Carta VI, 24 dez.1861. In: _____. 1975, p. 51-51, grifos meu).

Para Bastos, assim como para muitos outros liberais, anteriores e posteriores a ele, o ensino *é*, e deve ser tratado como, uma indústria qualquer que, deixada à livre e igual concorrência, prosperaria constantemente. Não apenas no âmbito lucrativo, financeiro, mas também e, principalmente, no que diz respeito à qualidade do sistema.

Contudo, e como já dito, estes são os anseios e mesmo os desejos de como deveria estar organizado o ensino no país. É, porém, sobre as bases reais da existência que Bastos constrói sua segunda leva de argumentos. Por esses, combate a Igreja e suas medidas.

Não é propriamente uma argumentação, mas sim uma afirmação. O *Solitário* é claro em seus dizeres: já que, nas condições, então vigentes, o Estado possui e subsidia

estabelecimentos de ensino no Brasil, por conseqüente, reserva para si o direito “não só de regularizar o ensino, como de nomear os professores” (IDEM, p. 52). Tal lógica serviria, inclusive, para os seminários. Subsidiados pelo Estado, estes, deveriam moldar-se não independentemente, a partir de Roma, mas das condições impostas pelo poder civil brasileiro.

Caso os seminários e a Igreja desejassem liberdade para ensinar o que e como quisessem, sem prestarem contas ao poder civil, então, afirma Bastos, que fossem coerentes e abrissem mão dos subsídios do Governo para os seus seminários e se permitissem deixar de ser a religião oficial do Estado. Não o fazendo, deveriam submeter-se às leis, do *Padroado*, que afirma o direito, inclusive no Brasil, do controle dos estabelecimentos de ensino, incluídos os seminários, por parte do poder civil.

Ao menos essa é a leitura do *Padroado*, por parte de Bastos, que o reivindica não como letra morta das leis brasileiras, mas algo a ser seguido e garantido no país. Caso não o fosse, caso a soberania do poder civil, em relação ao da Igreja, não fosse garantida, inclusive nos trâmites educacionais, então, os clérigos venceriam uma importante batalha no caminho do “seu progresso tenebroso” (BASTOS, Carta VII, jan.1862. In: IDEM, p. 63). Ou seja, o de acedendo, “o facho do fanatismo contra o espírito secular”, atribuindo ao clero as funções do poder civil, transformando, assim, o Brasil, em outro Portugal.

Além do ensino religioso Bastos, ainda se pronunciaria sobre a instrução pública de forma geral. Em 1870, publicaria *A Província*, obra em que se dedicou a desenvolver idéias acerca “da descentralização ou federação do Brasil, dando certa autonomia às províncias e acabando com o centralismo unitarista imperial, que as sufocava e lhes negava praticamente qualquer iniciativa” (MORAES FILHO, 1997, p. 13). Em meio ao amontoado de questões debatidas nesse livro, Bastos destinaria espaço para os problemas em torno da liberdade de ensino particular, o desenvolvimento do ensino público e obrigatório, e a eficácia, os gastos e a maneira de angariar dinheiro para a instrução nas províncias.

Inicia, logo afirmando que um triste espetáculo resulta da imprevidência com que, até aquele momento, fora tratada a educação do povo:

nossos costumes que se degradam, nossa sociedade que apodrece, o fanatismo religioso que já se chama o partido católico, um país inteiro que parece obumbrar-se, na segunda fase deste século, quando as nações carcomidas pelo absolutismo e ultramontanismo, Itália, Áustria, Espanha, França, reatam gloriosamente o fio das grandes esperanças do século XVIII! (BASTOS, 1997, p. 217).

Dentre tais esperanças, a instrução, como mecanismo capaz de levar os homens da barbárie à civilização, era compactuada por Aureliano C. Tavares Bastos.

Por isso, foi defensor da não intervenção do Estado nos estabelecimentos de instrução; estes deveriam ser livres para ensinar, como direito que têm, aquilo que bem entendessem. Por esse raciocínio, inclusive, os estabelecimentos de ensino não deveriam depender de autorizações por parte do Estado. Assim desejava, e assim recomendava por dois motivos principais e não separáveis: por ser um liberal e admirador dos Estados Unidos da América.

Contudo, Bastos, não foi um liberal utópico, não fazia propostas a serem realizadas “nos céus” ou na imaginação, sabia e pensava a partir das singularidades da sua época e do seu país. Desse modo, quando tratou da instrução a ser oferecida nas províncias, chamou para essas unidades político-administrativas, e não para a iniciativa privada, a responsabilidade de criarem e desenvolverem “boas instituições de educação” (IDEM, p. 222). Assim, era necessária a intervenção do Governo no campo da instrução, afirmava “O Solitário”, pelo fato do Brasil encontrar-se extremamente atrasado em relação a outros países, que, por livre associação, desenvolveram, e muito bem, seus sistemas educacionais.

As províncias, portanto deveriam contribuir com o desenvolvimento de um *ensino obrigatório*. Esse seria regido pelo governo, é bem verdade, mas em nada seria comparável aos moldes de intervenção despótica aos moldes jesuítas, que servira em muito para criar toda forma de prevenção “contra as tendências do ensino oficial” (IDEM, p. 222). Bastos estava propondo um ensino oficial, em que o Governo não representaria as vontades ou tendências da Igreja, mas de um Estado “apoderado” pela democracia.

Assim, impostos provinciais e específicos deveriam ser criados no intuito de constituir uma renovação da instrução.

Tais impostos, que Tavares Bastos chamava de “taxas escolares”, deveriam ser usados na renovação do sistema educacional, orientado por certos patamares básicos: primeiro, como já dito, a escola deveria ser obrigatória, inclusive, com punições para aqueles pais que impossibilitassem, ou não obrigassem seus filhos a estudarem; segundo, o ensino primário seria totalmente gratuito, havendo “a proibição de qualquer tributo pago pelo aluno, sob a forma de matrícula ou outra semelhante” (IDEM, p. 227); as taxas escolares, provenientes de impostos, seriam utilizadas, ainda, para o pagamento de salários dos professores e de seus adjuntos, do aluguel de casa, onde ainda não houvesse prédios exclusivamente construídos para escolas, para o “vestiário e socorro de meninos indigentes” e a “instrução primária dos adultos”. Bastos fala, ainda, da formação de bibliotecas populares, em cursos noturnos para adultos, e de pensões para professores aposentados.

Ele também se deteve ao “formato”, propriamente dito, das escolas: iguais tanto no campo quanto nas cidades, “geral, sem distinção de territórios; geral ainda, *sem distinções de sexos*” (IDEM, p. 233, grifo meu). Acerca deste ultimo ponto, Tavares Bastos, afirma ser uma medida não apenas recomendável pela economia, mas também, e “principalmente, pelo magnífico estímulo e fecundos efeitos morais da união dos dois sexos desde a infância”. Meninos e meninas deveriam estar sujeitos à mesma instrução, nas mesmas casas e nos mesmos horários.

Tais preceitos eram conclamados por Bastos da seguinte maneira: 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 (IDEM, p. 232).

Essa admiração, às vezes extremada, de Bastos pelos Estados Unidos da América, que faz com que ele cite e recite, exaltando, as obras desse país, em vários momento e lugares, não faz, contudo, com que ele deixasse de lado as singularidades brasileiras, também em matéria de maiores necessidades de “campos” de ensino. Assim, sendo o país predominantemente agrícola, Bastos propôs a criação e ampliação de cursos profissionais nesse âmbito, e também em escolas destinadas à exploração de minas.

Ao tratar do ensino elementar em *A Província* (1997), além da instrução para as mulheres, Bastos ainda tocava em assunto delicado para o período: a necessidade de se instruir “o negro”, ex-escravo. Algo impensável e ineficiente, segundo ele, eram as punições, como mecanismo para inibir o suposto “instinto de ociosidade” daqueles homens e mulheres, que constituía a ótica de parte das elites. No lugar desse “ato de ignorância”, o Solitário afirma que os ex-escravos deveriam ser encaminhados às escolas.

Acerca dessa questão, Bastos proclamava que

uma lei da divina harmonia que preside o mundo prende as grandes questões sociais: emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. O que reservais para sustentar as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que centuplica a energia do braço humano, é sem dúvida, a mais poderosa das maquinas de trabalho (BASTOS, 1997, p. 238).

Tavares Bastos não se contentou apenas em debater os moldes pelos quais o ensino elementar era e poderia ser organizado no Brasil. Suas preocupações e atuação se estenderam até a ultima etapa do ensino brasileiro, aquela oferecida pelas faculdades

Referindo-se a assuntos relativos ao ensino superior no Brasil, Tavares Bastos defenderia a adoção do sistema, seguido por alguns outros países, da *livre freqüência*, mediante o qual os alunos assistiriam às aulas que melhor lhes conviessem e teriam o direito de fazer exames quando os requeressem. Segundo Bastos, a adoção da *livre freqüência* nas faculdades teria muitas conveniências, dentre as quais, o fim de vários embaraços para moços pobres que tinham que freqüentar dia após dia as aulas.

Aliás, Tavares Bastos trata as causas sobre os moços pobres, no tocante à exigência da freqüência diária nas faculdades, muito mais do que apenas um *embaraço*. Fala mesmo de um *mal* e também de *crueldade* para como aqueles moços de províncias distantes que, muitas vezes, sem condições algumas, teriam que passar a “residir em São Paulo ou em Pernambuco por cinco anos, quando ele na sua província, e no seu gabinete, pode fazer os estudos necessários, e habilitar-se para os exames” (IDEM). Por isso, no lugar de obrigar os alunos a assistirem, diariamente, durante cinco anos, as aulas nas faculdades, segundo Bastos, dever-se-ia otimizar a qualidade dos professores desses estabelecimentos e formular exames rigorosíssimos para os alunos. Com isso, também, o que seria muito bom na opinião de Bastos, aumentaria, em muito, o numero de bacharéis e doutores no país.

Outra vantagem de tal sistema seria o de demonstrar a existência de bons e maus professores, além de contribuir para o desenvolvimento do ensino público e do particular. Isso, porque os estatutos vigentes, que obrigavam a freqüência diária às faculdades, inconvenientemente “igualam por tal forma o professor bom e o mau, nivela[m] tanto as ordens de merecimentos distintos, ilude[m] tanto a opinião pública acerca dos mestres inábeis, que tira[m] todo o incentivo para o desenvolvimento do ensino público, e mata[m] ao mesmo tempo o ensino particular” (BASTOS. Sessão de 4 fev.1864. In: _____. 1977b, p. 275).

Com a *livre freqüência*, os maus professores apareceriam despidos, pois poucos alunos freqüentariam suas aulas, ao passo que os docentes “das faculdades pela concorrência dos particulares estudariam muito, e dia e noite aplicar-se-ia[m] ao desenvolvimento geral das ciências fora do seu país, para que as suas aulas fossem muito freqüentadas” (IDEM, p. 276).

Bastos particulariza as escolas militares e da marinha em relação às faculdades de direito, de medicina e de engenharia civil. Nesses estabelecimentos, a freqüência diária seria importante para o aprendizado da arte militar e da disciplina, particular, que a formação exige. Algo que, quando aplicado àquelas três profissões, serviria apenas “para consagrar a rotina” sem trazer nenhum “progresso no ensino das ciências” (IDEM, p. 276).

Por tais medidas, Tavares Bastos deixa transparecer alguns anseios liberais. Por meio da *livre freqüência*, estimular-se-ia a *concorrência*, que levaria a uma maior qualidade dos

professores públicos e particulares, que disputariam alunos a freqüentarem suas aulas. Em relação ao número e aumento de bacharéis formados, a competência e a competição determinariam os melhores.

Outro dos anseios liberais que marca o assunto em questão, é o fato da *livre freqüência* pautar-se em uma autonomia individual quase que extrema, o sucesso nos exames e na vida profissional passariam a ser mérito ou demérito dos próprios alunos. Estaria na balança, da *concorrência*, seu comprometimento, disciplina, capacidade de aprendizado e talento. Ou seja, alicerces substanciais do liberalismo “ideal” que, em 1864, e ao longo da vida, Tavares Bastos, implícita e explicitamente, apresentava e defendia por vários caminhos, dentre os quais a defesa da instrução pública (secundária e superior) no Brasil, que, segundo ele, apresentava-se em decadência.

Bastos, em seu “curto longo” tempo de atuação política, pareceu sempre estar preocupado com a situação e os rumos sócio-políticos do Brasil. Tanto foi assim que, em 1874, pouco menos de um ano da sua morte, escreveria, de Paris, ao seu pai, José Tavares Bastos, relatando que continuaria a visitar e examinar “estabelecimentos públicos e particulares de instrução” (BASTOS, Paris, 19 nov.1874. In: _____. 1977a, p. 155). Tratava-se de visitas também realizadas em Viena, das quais Bastos, já relatava suas primeiras impressões e seus futuros desejos. As visitas imprimiam no “Solitário” a ideia de que, na Europa, “se ensinava *bem e depressa*”, ao mesmo tempo que o incitavam a conhecer todas as etapas do ensino europeu: já havia passado pelos “asilos de crianças de 3 a 6 anos” e desejava “chegar até os liceus do Estado” (IDEM).

Aquelas visitas e exames aos estabelecimentos de ensino, continuava a relatar Bastos a seu pai, tinham por objetivo extrair “uma vantagem real para o nosso país, cuja triste sorte merece que não seja só comentada, mas melhorada por quem puder e nas forças de cada um” (IDEM). Trabalho, aliás, que Bastos afirmava realizar sem se fatigar.

Certamente, aquele que se intitulou de “O Solitário” e de “O Excêntrico”, foi quase um “liberal acabado”. Mesmo tratando da instrução dos brasileiros, desejou-a livre, inclusive do Estado, para que, como uma *industria*, prosperasse. Contudo, as condições concretas de existência no Brasil, que Bastos, com menos de 40 anos, conseguia enxergar de maneira magistral, levaram-no a propor medidas (a exemplo do ensino obrigatório custeado pelo Estado) que o aproximavam muito mais de um democrata e mesmo de um republicano do que de um liberal. Sob a *singularidade* brasileira, talvez, o maior dos liberais, ao tratar da instrução dos povos, possa ser lido como um *liberal republicano*.

4.4 ENTRE A MONARQUIA E A REPÚBLICA: o liberalismo em Rui BARBOSA (1849-1923).

Entre todos os homens que viveram e atuaram politicamente, entre o final do século XIX e o início do XX, muito provavelmente, o baiano Rui Barbosa foi um dos maiores exemplos de como edificar um *pensamento político*. De como esse deixa de ser apenas ideia do autor e passa a *circular* entre homens e instituições, tanto na época em que foi elaborada quanto nos anos que se sucederam.

Rui Barbosa nasceu em Salvador e, desde cedo, como afirmam alguns dos seus comentadores, demonstrou brilhantismo nos estudos. Chiacchio (1995) informa-nos, por exemplo, que, no ano de 1854, o professor de Rui Barbosa, Antonio Gentil Ipirapitanga, se expressava nos seguintes termos: “este menino de cinco anos é o maior talento que eu já vi, em mais de trinta anos de magistério. Em quinze dias aprendeu análise gramatical, a distinguir orações e a conjugar todos os verbos regulares” (p. 37-38). Impressões também notadas em 1861, no Ginásio Baiano, onde Rui fez seus estudos secundários, e onde se afirmou ser ele “o primeiro a desempenhar-se dos deveres escolares; no procedimento sempre discreto, exato, sensato, exemplaríssimo; na moralidade e pureza de costumes, sempre modelar” (p. 38).

Por tal trajetória, aos quinze anos, em 1864, Rui Barbosa já estava apto para cursar o ensino superior. Ingressaria no mesmo apenas em 1866. Por ordem do seu pai, deveria esperar a idade legal de dezesseis anos, de modo que, entre 1864 e 1865, deveria dedicar-se aos estudos do alemão.

Entre 1866 e 1868, Rui Barbosa ingressava na Faculdade de Direito de Recife, de onde se transferiu para a Faculdade de Direito de São Paulo, aí se bacharelando na chamada “geração de 1870”.

Estrearia como advogado; em Salvador, em 1872, época em que colaborou com o jornal liberal *Diário da Bahia*.

Rui seria

eleito deputado provincial e depois deputado geral, em 1878, escolhido redator do projeto de reforma eleitoral do Senado, em 1880 (Lei Saraiva), bem como da primeira versão do projeto Dantas de aceleração do processo de abolição da escravidão, no qual propunha a libertação dos escravos sexagenários (GRINBERG, 2002, p. 663).

Ainda foi conselheiro do Império desde 1884, participou do Governo Provisório de Deodoro da Fonseca, foi Ministro da Fazenda entre 1889 e 1890, e candidato à presidência da República em 1909, 1913 e 1919. Como embaixador na *Conferência de Haia*, em 1907, passou a ser encarado como “a encarnação do ideal nacional de erudição, modernidade e civilidade” (IDEM).

Trata-se de uma admiração que antecede e ultrapassa *Haia*. Lacombe (1995), expondo a problemática em torno da possibilidade de Rui Barbosa poder, ou não, ser encarado como um artista literato, afirma que, na época em que ele viveu, nem estava em discussão tal questão. Seus contemporâneos de imediato

incluíram-no entre os fundadores da Academia Brasileira de Letras sem sequer levantar semelhante questão. Elegeram-no, depois, presidente, com a cláusula da perpetuidade, da mesma instituição. A crítica não discrepou. Heráclito Graça considerou-o detentor do cetro das letras nacionais após os trabalhos sobre a redação do Código Civil; Constâncio Alvez disse que a língua portuguesa atingia nele a “suprema perfeição”; João Ribeiro compara-o a Cícero; Nabuco refere-se ao “aço admirável de seu estilo” para considerá-lo “o escritor que dominou intelectualmente a sua época”; Silvio Romero comparava-lhe a prosa à de Victor Hugo, porque tinha, como a deste, todas as modulações, todos os tons, todos os aspectos; Capistrano de Abreu, em perfil não muito ameno, exalta-lhe as qualidades de “orquestração” dos antigos (p. 13-14).

Cabe ressaltar que Rui Barbosa foi talhado em uma geração de homens para os quais a política e a arte seriam praticamente univitelinas.

O bem escrever, o refinamento constante do estilo, as obras de arte produzidas foram, por seu desejo e ímpeto, as armas “com que terçou os combates em que se sagrou herói da alma inconformada do país” (IDEM, p. 18). Em uma lógica menos romântica, Rui Barbosa poder ser considerado mais do que um herói, foi um homem, um indivíduo político, capaz de mudar e de se contradizer, em vários aspectos, ao longo da vida. Mudança, porém, que certamente não ocorreu em seu desejo por transformar o Brasil no qual viveu, e que, aliás, em muitas feições, desdobra-se, muito parecido, ainda hoje, na nossa frente.

Rui legou obra extensa. Seus textos, hoje reunidos em *Obras Completas de Rui Barbosa*, totalizam nada menos do que cento e trinta e sete tomos³³, onde parecem ser discutidas todas as grandes questões políticas e sociais do final do Império e início da República. Dessas, incomodou-se, debateu, escreveu e atuou em torno da emancipação dos

³³ Todos eles podem ser facilmente consultados, na íntegra, pelo site da Casa de Rui Barbosa: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br>>.

escravos, das questões militares no Brasil, na relação estabelecida entre a Igreja e o Estado, na organização do sistema de instrução do país. Enfim, na obra de Rui Barbosa, certamente, serão encontrados todas as questões em torno da formação do Estado brasileiro.

Nesse mar de pena e papel, de acordo com Lourenço Filho (2001), as obras pedagógicas de Rui seriam poucas. Para a “sorte” dos que desejam se debruçar sobre as mesmas, os textos são “apenas” oito tomos.

Logicamente que traçar aqui e, nesse momento, o “perfil” pedagógico de Rui Barbosa a partir de todas aquelas obras, seria, quando menos muito, absurdo. Desse modo, “apenas” tentarei, sobretudo, expor como ele pensava serem as funções sociais e políticas da educação, a partir dos textos que Lourenço Filho indica como os dois principais: o primeiro, escrito em 1882 e o segundo, em 1883. Aquele, trata do ensino superior e secundário no império; esse da instrução primária. Desse modo, seguirei a ordem cronológica inversa.

Duas questões, contudo, antecedem o debate proposto para que o mesmo seja melhor compreendido: qual a postura de Rui Barbosa diante da Igreja Católica? E qual seu desejo de sistema político para o Brasil?

Assim, a primeira coisa a dizer, é que Rui foi um liberal declarado. Atuando já no final do século XIX e início do XX, não precisou travestir-se com nenhuma das máscaras, em um país onde ser católico era lei primeira para a atuação política. Rui Barbosa admirou, talvez como nenhum outro da sua *linhagem*, a monarquia inglesa, pois enxergava nela a potência para realizar aquilo que a “tendência francesa” e as “latinas”, que outrora formaram colônias espanholas, não conseguiram fazer. Ou seja, garantir a liberdade individual.

Richard Graham (1973) nos faz saber que, em discurso de 1874, por meio da História Inglesa, Rui Barbosa argumentava que “o sistema constitucional inglês” seria “o único sistema em que a monarquia é compatível com a liberdade”; assim, tal sistema poderia dar lições à França e aos liberais franceses (p. 280). Em uma frase: seria como se o liberalismo devesse ser monárquico, como forma de garantia, prática e constitucional, para a liberdade.

É bem verdade que ele cedeu àquilo que, em *retrospectiva*, parecia se apresentar como o inevitável na época, a República. No final do século XIX, as forças políticas se articularam, e como que decidissem, decretaram que o Brasil seria republicano. Contudo, em relação ao mesmo, Rui Barbosa, mesmo tornando-se, como gostam de repetir muitos dos seus comentadores, um republicano de última hora, sempre declarou o receio da possível mutação do republicanismo em regime militar.

Quando, por exemplo, na eleição de 1910, Rui era consultado acerca da candidatura do Marechal Hermes, afirmava ser um erro ao passo que, tanto no país quanto no exterior, o

Brasil seria visto não como o inaugurador de uma república propriamente dita, mas de um regime militar³⁴.

Seja em seu ideal de liberalismo monárquico inglês aplicável ao Brasil, ou na realidade da República Federativa do Brasil, que passou a ser o regime governamental do país, Rui Barbosa pareceu não ter cessado de *desejar* a liberdade e a igualdade dos cidadãos perante o Estado e *temer* a instalação do autoritarismo e da tirania. Em razão disto, foi que, mais de uma vez, apresentou-se contrário às relações operantes entre o Governo e a Igreja no Brasil. Para ele, esse seria um dos pontos capitais à formação do Estado nacional brasileiro e a garantia da liberdade individual.

No que diz respeito à intervenção da Igreja em assuntos que deveriam dizer respeito apenas ao poder civil, Rui foi um anticlerical aberto. Tanto o foi que, em 1877, traduziu e escreveu a introdução do livro de Johann Dollinger, *O Papa e o Concílio*. Texto que, segundo Grinberg (2002) atraiu para Rui os maiores ódios e oposições dos adeptos da *doutrina social católica*. *O Papa e o Concílio* apresenta-se para Rui Barbosa como uma poderosa arma anticlerical. Por meio dessa obra, é contestado, sobretudo, o *novo* “dogma” católico da época: a infabilidade do Papa em cátedra.

Tal “princípio”, sabia Rui Barbosa, trouxe e traria incriveis complicações políticas ao país, dentre as quais a mais visível e importante: a tentativa de sujeição do poder civil por parte do eclesiástico. E mais grave: não se tratava de padres ou bispos brasileiros almejando direcionar os rumos do país, mas de uma força externa, *Ultramontana*, que possuía seu epicentro em Roma e desejava ditar sua vontade a todos os recantos do planeta. Desse modo, pela *infabilidade papal* e seus desdobramentos no Brasil, punha-se em risco a própria soberania nacional.

Quais seriam os desdobramentos imediatos da aceitação legal de um “dogma” como aquele, que Rui Barbosa enxergava tão bem, e que o levou a traduzir o texto de Johann Dollinger e a escrever uma “feroz” introdução? Sob seu olhar, pairava tanto a impossibilidade da superação “das terríveis” condições sociais e políticas da sua época, quanto um possível retrocesso no caminho da garantia da autonomia humana. Caso o Governo brasileiro aceitasse a infabilidade papal, então, o país, no lugar da igualdade e da liberdade, estaria optando pela hierarquia e a submissão ao Vaticano.

Segundo o tradutor d’*O Papa e o Concílio*, havia uma incompatibilidade total entre “o catolicismo papal e as constituições modernas”. Essas pretendiam fundar nações livres de

³⁴ Sobre tal questão, muito esclarecedor é o item 3.2 da monografia, toda dedicada ao *pensamento político* de Rui Barbosa, de Fabio Almeida de Souza (2007).

indivíduos livres, inclusive em consciência. Por outro lado, o *Ultramontanismo* papal, como que personificado, anunciaria, como quem fala a “augustos viajantes”:

vinde a mim, párvulos, chefes de dos estados da terra; trago-vos a oliveira da paz; mas eu sou a *imutabilidade* eterna; vós sois o contingente, o variável, o efêmero. Em mim personifica-se a divindade, que não transige; meus direitos são irrenunciáveis; deles não é lícito ceder uma linha, porque são intangíveis e sacrossantos; vós, que sois a criatura e o barro, é que haveis de cercear, amolgar, resignar as vossas pretensões, até ajustá-las harmoniosamente à nossa inalterabilidade celeste (BARBOSA, 1877. In: _____ OCRB, 1977, vol. IV, tomo I, p. 14).

Submeter o poder civil, de todos os lugares, à autoridade papal, de maneira que os anseios liberais, democráticos e de soberania fossem subjugados. Eis o principal motivo que levou Rui Barbosa a traduzir o livro de Johann Dollinger e a entender a “questão religiosa” no Brasil como ponto essencial de debates e de medidas urgentes para o rumo do seu desenvolvimento como grande nação.

Por tal razão, pelos desejos de Barbosa por fundar um Governo no qual o individuo aparecesse como o centro e o fundamento do *poder* e, também, por sua postura frente à Igreja Católica, mais ou menos, fica à mostra a justificativa pela qual se devia investir, e muito, na instrução pública. Rui Barbosa a expressava, afirmando que não dizia nada de novo, os motivos já teriam sido apontados por muitos homens, em outros muitos momentos da história, tratava-se de “uma trivialidade antiga”. A “utilidade social da instrução” seria apresentada, pelo deputado baiano, a partir de alguns pensadores, nos seguintes termos:

Leibniz se propunha a *mudar a face do mundo*, se lhe entregassem a educação das gerações novas; quando um dos mais eminentes estadistas ingleses, Lord Brougham dizia: “*no futuro, o árbitro dos destinos do mundo há de ser o mestre-escola*”; quando Rivadavia, o grande patriota argentino, afirmava: “*Na escola está o segredo da prosperidade e engrandecimento dos povos nascentes*” (...) já quatro séculos antes de Cristo, Aristóteles escrevera: “*Todos quantos teem meditado na arte de governar o gênero humano, acabam por se convencer de que a sorte dos impérios depende da educação da mocidade*” (BARBOSA, 1883. In:_____. OCRB, 1947, vol. X, tomo I, p. 138, grifos meus).

Segundo Rui Barbosa, o destino da Humanidade deveria ser apostado na organização da instrução pública, pois, por meio dela se mudaria o mundo, ela contribuiria com a prosperidade, o engrandecimento dos povos e a sorte dos impérios.

Aposta ainda mais segura, se levado em consideração, diz ainda Rui Barbosa, ser justamente por meio da instrução o caminho pelo qual os homens tornam-se cientes das leis que “regem as associações mutuas entre as associações”, de maneira que a “educação popular” evitaria as revoluções, “as catástrofes”, contribuindo, assim, para a “evolução” por meios das reformas e não de subversões. Rui dizia ser a instrução popular não um perigo “nem ameaça, nem incômodo; é, ao contrário, uma condição de vida normal, de segurança, de desenvolvimento tranqüilo” (IDEM, p. 193).

Por isso, por essa concepção que Rui possuía acerca da instrução, foi que ele atuou e desejou a reforma da instrução pública no Brasil, algo a ser realizado englobando desde as bases, o ensino elementar, até a abóboda, ou seja, as faculdades superiores.

Desse modo, Rui, primeiramente, apresentaria a situação da instrução no país para, em seguida, expor projetos de como o ensino deveria ser administrado e organizado no país. Segundo ele, na esfera educacional, o Brasil não possuiria nada, precisando, portanto, de tudo. Afirmava que “da alta cultura científica, confessemos-lo envergonhados, como do ensino popular, pouco mais existe entre nós do que um simulacro e uma impostura” (BARBOSA, 1882. In: _____. OCRB, 1942, vol. IX, tomo I, p. 41). Tal impostura e simulacro se faziam rapidamente visíveis por dois fatores principais e inseparáveis: a pequena extensão de instruídos do país e a pouca qualidade dos estudos em todos os níveis do sistema educacional brasileiro.

Lourenço Filho (2001), aliás, nos informa de dados “pacientemente” recolhidos por Rui Barbosa “em relatório da pasta do Império e cuidadosamente sistematizados” sob a forma dos seguintes números: “Para um total de 10 milhões de habitantes, o Brasil tinha então apenas 175 mil alunos, ou menos de dois alunos por 100 habitantes. Segundo os dados que coligi, com relação ao período de 57 a 78, mostra-nos que, no ritmo então observado só chegaríamos a lograr situação satisfatória no ensino dentro do prazo de 799 anos” (IDEM, p. 48).

Barbosa fala, ainda, do paupérrimo investimento em matéria de instrução no país, de modo que, em “Estados” de “países desenvolvidos”, como os dos Estados Unidos e os da Inglaterra, eram gastos muito mais do que em todas as províncias brasileiras juntas.

No que concerne às maneiras de se ensinar no Brasil, Rui Barbosa criticaria, sobretudo, um método que, ao ser ver, não despertava nenhum tipo de habilidade compreensiva e interpretativa nos alunos, de maneira que, no lugar de formar homens capazes de pensar, os moldavam como máquinas de repetição. Tal método ineficiente, para o século e as exigências do mundo moderno, seria aquele que exige do aluno, do elementar ao ensino

superior, que memorize, frase por frase, vírgula por vírgula, aquilo que havia lido, de maneira a repetir, mesmo sem compreender, os textos estudados.

Diante desse quadro de “desespero”, onde nenhuma nação poderia fazer-se, de fato, grande e próspera, o edifício da instrução deveria ser reformado. Em âmbito geral, o sistema educacional, para Barbosa, deveria ser *estatal, obrigatório, laico, para todos, sujeito a órgãos de centralização e padronização*, porém, a *liberdade de ensino* deveria ser garantida.

As escolas primárias seriam espécie de alicerce sobre o qual a sociedade inteira repousaria. Da sua estruturação, de sua reforma e funcionamento, dependeria, como depende qualquer povo do mundo, a sorte da sociedade brasileira. Por ser um ramo de ensino tão importante, Rui Barbosa, portanto, discute-o desde os princípios (obrigatoriedade, laicização e liberdade) que deveriam regê-lo; os métodos e os programas a serem implantados nas escolas; a formação dos professores e a maneira que esses deveriam ser incorporados como funcionários do Estado, ou seja, através de “concurso”; a criação e aplicação de um fundo escolar; a construção de casas escolares e a inspeção dos estabelecimentos a partir de uma hierarquização dos inspetores escolares de distritos, passando por inspetores gerais até a diretoria geral. Pois bem, sob toda essa estrutura e organização, o que, de acordo com Rui Barbosa, as crianças, na tenra infância, deveriam aprender para se tornarem adeptos da nação e homens de “intuitiva razão”?

Tal instrução se orientaria por um tripé: instrução do “corpo”, da “mente” e da “alma”. As crianças seriam submetidas a aulas de educação física; artística e de noções básicas das ciências.

A educação física não se separaria da educação mental, concebê-la assim, em dicotomia, seria ato “estéril e louco”, como bem afirma Rui Barbosa, apoiando-se em Maudsley. Assim, sob a disciplina física as crianças desenvolveriam, a exemplo da Grécia Antiga, inclusive, as capacidades para bem governar quando adultos. Rui Barbosa assim o pensava por pregar “a inseparabilidade do espírito e do corpo na formação da inteligência e dos costumes humanos” (BARBOSA, 1883. In: _____. OCRB, 1946, vol. X, tomo II, p. 67-68). Como parte constitutiva da formação do caráter, a educação física deveria ser obrigatória às crianças nas escolas primárias.

De igual maneira, por meio do ensino das artes, da música e do canto, seriam proporcionadas “expressões aos sentimentos” (IDEM, p. 99). Dentre vários autores e leis citadas por Rui Barbosa, para justificar a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias, Guizot dá boa medida do seu apreço por tal ramo da educação. Para o político francês, de acordo com Barbosa, a música serviria para “adoçar com costumes, *civilizar as*

classes inferiores, aligeirar para elas a fadiga do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muita vez grosseiras e arruinadoras” (IDEM, p. 103, grifo do autor). A música, portanto, adquire em Rui Barbosa, pode-se dizer, um caráter moralizador e civilizatório, estando, pois, em plena sintonia como a “função social” da escola elementar.

Somar-se-iam ao ensino da música e do canto as aulas de desenho que, diretamente, se associariam ao desenvolvimento da indústria e às necessidades diárias. Era isso, segundo Barbosa, que estava ocorrendo nos “países civilizados” e que haveria de ser também no Brasil.

Além de educação física e das artes (música, canto e desenho), na escola primária, os alunos deveriam se submeter a aulas de gramática (tocante, inclusive, é como Rui se refere a esse ponto: “língua materna”), rudimentos das ciências físicas e naturais, matemáticas elementares, taquimetria (um campo de estudos que produziria o senso interpretativo das abstrações matemáticas, por meio da demonstração dos teoremas geométricos, materializando as figuras), geografia e cosmografia, história, rudimentos de economia política e cultura moral (*cultura cívica*).

Passando por todas essas etapas de conhecimentos, aos aptos e desejosos de prosseguir os estudos, caberia ingressarem na próxima fase: a instrução secundária, a ser ministradas nos chamados *Liceus*.

A partir do “externato Pedro II”, que passaria a ser o “Liceu Imperial Pedro II”, sete cursos de ensino secundário seriam “distribuídos”: o de *Ciências e Letras*, com duração de seis anos e que concederia o título de bacharel; o de *Finanças*, que compreenderia cinco anos, conferindo também o título de bacharel; o de *Comércio*, com duração de quatro anos, concedendo o diploma de graduado; o de *Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas*, tempo de cinco anos e título de mesmo nome do curso; de *Maquinista*, também de cinco anos e título de graduado; o *Industrial*, tempo e titulação de maquinista graduado e Mestre de Indústria; por fim, o sétimo curso oferecido pelo Liceu seria o de *Relojoaria e Instrumentos de Precisão*, realizado em três anos com título de mesmo nome do curso.

Os cursos nos liceus seriam gratuitos, estando os aspirantes a ingressarem no mesmo, sujeitos a teste e ao pagamento de taxa de “\$5000 por exame”. As condições prévias para os alunos do Liceu seriam de possuírem

conhecimentos elementares da língua portuguesa; aritmética até regra de três inclusive; geografia, com desenho das diferentes cartas, e noções de geografia física; corografia e história do Brasil; rudimentos de moral, direito comum e

Constituição do Estado (BARBOSA, 1882. In: _____.OCRB, 1942, vol. IX, tomo I, p. 259).

Rui Barbosa também se debruçaria sobre o *Ensino Superior* do Brasil, que deveria ser o mais livre possível, liberdade que não poderia, de forma alguma, ser confundida com um suposto direito de livre freqüência (como o queria, alguns anos antes, Tavares Bastos), nem com liberdade para qualquer estabelecimento particular emitir títulos iguais aos das faculdades e universidades do Estado, apenas este é que deveria fazê-lo. Contudo, qualquer particular possuiria o direito de abrir “*institutos de ensino superior*”, não podendo, porém, ser intituladas de faculdades ou universidades (IDEM, p. 195).

Apesar de desejar o controle da instrução não apenas elementar como superior no Brasil, por meio dos mais diversos órgãos, Rui Barbosa afirma, nos documentos em questão, que, em qualquer estabelecimento de ensino superior (particular ou público, instituto, faculdade ou universidade), a liberdade científica seria garantida, as opiniões e “o *vagar* do espírito humano” _ como bem gostavam de, pejorativamente, se referir alguns clérigos, no Parlamento brasileiro, ao livre pensar _ não sofreriam restrições por parte do Estado. Desse modo, o Ensino Superior também cumpriria sua “vocação social” no país: formaria uma elite intelectual, sobretudo de médicos, advogados e engenheiros capazes de bem e livremente pensarem e agirem em prol do desenvolvimento do Brasil. Rui Barbosa assim sonhou e desejou, aventurando-se em muitas tramas políticas para assim realizar seus sonhos e desejos.

Talvez possa até proceder que Rui Barbosa admirou em demasia a Inglaterra, e que, por isso, possa, também, ser lido como um pensador “marginal” ou “romântico”, ao propor reformas e medidas aparentemente não substanciais à realidade brasileira do período. Porém, ele as “sonhou” de tal maneira para o seu país, para o nosso Brasil (e não para a Inglaterra), que seu pensamento ressoa como algo que ainda pode ser concretizado diante de um quadro educacional em muitos aspectos mais “desesperador” e problemático do que aquele do Oitocentos. Por isso, e principalmente por isso, Rui Barbosa, um liberal amante da monarquia constitucional inglesa, pode ser lido como um daqueles *sujeitos* que “escreveu nas almas” do presente grandes esperanças.

Em vários momentos afirmei, principalmente a partir de Bobbio (2007), que, sob certa perspectiva, a democracia moderna poderia ser encarada como prosseguimento do liberalismo. O que não quer dizer, de forma alguma, que esse, necessariamente, se desdobra

naquela. As mais intensas formas de conservadorismo, e mesmo de totalitarismo, bem atestam os outros caminhos para onde o liberalismo pode apontar e conduzir (LEFORT, 1987)

Contudo, o que também é atestado historicamente, é que a maioria dos princípios que hoje regem as democracias, germinaram do seio do liberalismo. Através deste, a ideia e o *valor* do indivíduo, enquanto ser livre e igual, alcançou o centro das “formas de dominação” (democrática) do Ocidente moderno (ROSANVALLON, 2002).

Raymundo Faoro (2007), tratando do que ele chamou de “liberalismo irado”, mas que também pode servir para outros liberalismos de inclinação democrática, afirmou que, no Brasil,

o liberalismo, ao se desenvolver autenticamente, poderia ao sair da crisálida da *consciência possível*, ampliar o campo democrático, que lhe é conexo, mas pode ser-lhe antagônico. Por meio da representação nacional – que é necessária ao liberalismo – amplia-se o território democrático, e participativo, conservando, ao superá-lo, o núcleo liberal. Chegar-se-ia a um ponto em que o que fosse democrático pressuporia o espaço dos direitos liberais, socialmente ampliáveis. A democracia, em sua fase mais recente, partiria de um patamar democrático, de base liberal, como valor permanente e não meramente instrumental (p. 114).

Por meio de *sujeitos políticos* que foram capazes de converter, muitas vezes não intencionalmente, suas idéias e ideologias em *pensamento político*, se percebe _ é uma hipótese de trabalho _ como, diante das *singularidades* dos países liberais, amantes dos Estados Unidos ou da Inglaterra puderam, em vários momentos e para muitos dos trâmites de formação do Estado, se alinhar não mais com os princípios liberais, mas “prossequindo” para *valores* mais afinados com a democracia moderna.

Se bem que um fator para isso tudo quase me leva a acreditar na *fábula* do “neoliberalismo” em contraste com um velho liberalismo: liberais como Tavares Bastos e Rui Barbosa, por exemplo, parecem diferentes de muitos dos de hoje. No lugar da perseguição constante do *lucro* acima de qualquer coisa, por meio de uma espécie de “possessividade individualista”, aqueles homens, diferentemente, foram capazes, inclusive, de abrir mão, algumas vezes conscientemente, de muitos dos seus anseios e desejos políticos ideais em prol de atos que, no momento, leram, como os mais apropriados para a sociedade. O controle da instrução, por parte do Estado, talvez seja o maior dos exemplos a esse respeito.

É verdade que, entre os chamados liberais brasileiros, tantas variações poderiam ser apontadas, entre eles e com pensadores do exterior do país, que, devido às nuances dos

mesmos, o conflito seria e foi certo, de maneira que, no lugar do liberalismo, poder-se-ia falar em liberalismos.

Pois bem, essa é uma leitura específica, e muito digna de reflexão, porém existe também outra, que apresenta o liberalismo político brasileiro não no plural, mas no singular. Parte-se da leitura do liberalismo como uma “*unidade contraditória*”. Sob a mesma, Diogo Antônio Feijó, na primeira metade do século XIX, Tavares Bastos, em sua segunda metade, e Rui Barbosa, no seu final, como liberais, compartilham *interesses*, modos de agir e de pensar. O que não quer dizer que concordassem com tudo e qualquer coisa, como se um fosse continuação do outro.

O “termo” *unidade contraditória*, a partir de Marx (2003), associa-se imediatamente ao *Sistema Capitalista* que, entre a produção, circulação e consumo, constitui-se não em algo separado, mas em uma *unidade*, que possuiria, de região para região do Mundo, certas singularidades *no* Sistema que, inclusive, só existe, e pode ser avaliado eficientemente, em seu todo, mas nunca em sua diferenciação. Tal raciocínio é o mesmo da convenção do dinheiro em capital, que apenas se daria em âmbito Global, em sua *circulação* como “mercadoria equivalente” de outras mercadorias (MARX, 2004).

Pois bem, o *pensamento político* liberal, o liberalismo, pode ser encarado tal como uma mercadoria, produzido a partir da relação dos homens entre si, na sociedade, e com o contexto por eles vivenciados (formas de pensar o mundo, consciência histórica etc).

Dessa maneira, Feijó como um “padre liberal” (ou um liberal padre), Bastos como um “republicano liberal” e Rui Barbosa como um “monarquista liberal” acabam por se tornarem companheiros de viagem dessa *unidade contraditória* chamada liberalismo. São três exemplos ou amostras de como, diante das singularidades de contexto e contextualização do Brasil, a instrução pública pode ser pensada, sonhada e organizada. Diante das nuances dos três, algo em comum talvez possa ser marcado como ideal a ser realizado pelo ensino público: “formar o *Estado* e a *sociedade* brasileira”.

Sob esse patamar, portanto, a “Águia de Haia”, “O Solitário” e o “Padre Regente” circulam entre homens, instituições e práticas políticas no Brasil junto ao *pensamento* de *sujeitos* como Rousseau, Diderot, Condorcet e outros interessados no problema da instrução pública para os povos. Não só nisso, mas em fundar sobre suas bases a lei e o direito dos homens, não mais o jugo da força, mas o pressuposto da escolha racional e da participação individual nas decisões sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a realizar essa pesquisa, achava ter plena consciência do mar de complexidades em que estava mergulhando. Ao longo do trabalho, contudo, fui percebendo que as coisas não eram tão complicadas como havia pensado. Elas são muito piores.

Como visto, o fato de um homem ser padre ou mesmo bispo não implica, necessariamente, em fazê-lo adepto do “pensamento” social oficial da Igreja Católica. Diogo Feijó, por exemplo, bem atesta isso. Do mesmo modo, declarar-se liberal não significava realmente sê-lo, alguns conservadores no discurso foram liberais em suas práticas. Fórmula que também serve para o inverso.

Contudo, mesmo que a batina não seja, de fato, a marca de um defensor ferrenho da *doutrina social católica* e que a declaração aberta de ser um liberal não faça, de fato, muitos sujeitos políticos praticarem os seus dizeres, no Brasil do Oitocentos, pode-se perceber, sobretudo em sua segunda metade, o conflito desses dois ideários.

Para o primeiro deles, liberalismo, os homens deveriam ser educados para, principalmente, exercerem sua liberdade sob as leis estabelecidas pelos indivíduos em sociedade. Sob tal horizonte de pensamento, os homens seriam iguais em sociedade, sobretudo na busca pelos seus *interesses*. Dessa maneira, dever-se-ia criar um sistema de instrução pública priorizando a educação elementar ou primária para, em seguida, ampliar os outros ramos da instrução.

O que se pode inferir das propostas de homens como Feijó, Tavares Bastos e Rui Barbosa, é que, em certas ocasiões, a partir da maneira com que percebiam suas historicidades, o liberalismo pode ser moldado sob certas *singularidades*. Idealmente, no liberalismo, a instrução pública deveria ser livre, inclusive, do Estado, realizar-se-ia principalmente a partir de associações de indivíduos que, por meio da concorrência, disputariam seu alunado. Contudo, para Feijó, por exemplo, a escola deveria ser organizada e mantida pelo Estado, com a função clara de garantir o respeito pela *Constituição* e pelo país. Portanto, nada de escolas livres sem nenhum compromisso com a soberania. E um detalhe importante: Feijó defende a prioridade organizacional das primeiras letras em relação à superior.

Por sua vez, com Tavares Bastos, o que é “especulado” no padre regente, adquire tom explícito: diz ele, diretamente, que o Estado não deveria possuir escolas, que instruir os povos deveria ser ato da própria sociedade, contudo, diante da “inferioridade dos saberes e da moral brasileira”, o Estado deve estar à frente da instrução pública. O argumento, por certo

sentimento anacrônico, quase fere os ouvidos, realmente atingindo como “uma seta, em cheio o coração do presente”, provoca imediata repulsa por Tavares Bastos. Contudo, relativizando e deslocando suas posições, algo significativo pode ser extraído: e se não se tratasse de uma “inferioridade” natural ou cultural brasileira, tal como afirmava Bastos, mas de dada *característica* comum a todos os povos? Adentrar na modernidade, como cidadão consciente, não é algo natural, mas uma construção histórica; os intelectuais da Revolução de 1789 também falaram de inferioridade (menoridade) dos seus concidadãos, a serem superadas, em boa parte, pelas escolas do Estado.

Desse modo, para o que Bastos chamou de “inferioridade da raça brasileira”, que nunca aceitaríamos hoje em dia, talvez se possa falar em uma desestruturação do Estado e da sociedade brasileira. Para os quais, soluções reais podem ser apontadas, dentre elas, a escola fiscalizada pelo Estado.

A verdade é que parecemos vivenciar espécie de esquizofrenia pedagógica. Deseja-se que as crianças construam foguetes espaciais, antes mesmo de deixarem de engatinhar; que uma *multidão* submetida a todo o tipo de privação, e mesmo horrores, ao longo da história, construa saberes sociais e políticos muito antes de sair da menoridade em que foi mantida. É verdade que essa multidão tem muito a dizer e a ensinar, principalmente suas necessidades devem ser ouvidas e atendidas. Dentre essas, uma é essencial e indispensável: a educação elementar, fundamentada por um patamar, digamos assim, técnico (hoje boa parte das crianças e adultos não sabem ler, escrever e contar) e outro ético, pois a vida em sociedade não parece ser algo natural, mas algo que se aprende em todos os momentos, mas, na sociedade moderna, principalmente nas escolas. Os sujeitos políticos do século XIX sabiam muito bem disso, uma lição tão antiga que, cada vez mais, parece apagar-se da nossa memória. Esquecer as expectativas de homens como Feijó, Bastos e Rui Barbosa é escolher viver junto ao *medo*.

Trata-se de defrontar-se com o perigo que as vozes provenientes dos debates entre o Liberalismo e a Doutrina Social Católica no Oitocentos ajudam-nos a enfrentar, à medida que passam a fazer, por meio da história, parte constituinte da “historicidade do presente”.

É verdade que, dificilmente encontraríamos, no século XXI, defensores abertos da não importância da instrução feminina, ou da criação de escolas especiais (no sentido de inferiores) para negros, índios e “vadios”. Tal leitura e característica de parte do século XIX deveriam estar mortos e enterrados. O horizonte político e social é o da garantia e ampliação dos direitos, da substituição do *favor* pela impessoalidade, da hierarquia pela igualdade.

Assim, alguns ecos de outrora parecem pertinentes aos problemas de hoje. Primeiro, que a instrução pública conta, e muito, não apenas para a estabilidade social, mas também para o seu melhoramento.

Segundo, o Estado deve continuar a “gerir” e inspecionar as atividades educacionais no território nacional. Ao que parece, as reivindicações mais acertadas não são as da libertação do “monstro”, mas sim da sua transformação em algo que, de fato, seja a *representação* e garantia da “vontade geral”. Nessa lógica, portanto, nem o liberalismo nem o catolicismo são as doutrinas-chaves, mas sim a democracia moderna.

Terceiro, a instrução pública, ao menos nas fases fundamental e média, deve continuar a ser obrigatória, gratuita e para todos, não distinguindo sexo, cor ou classe social. Sob esses moldes, garante-se as distinções por talentos e não por outros fatores.

Um quarto ponto talvez seja mais delicado: a escola pública deve ser laica. Caso não seja, então, atenta-se contra o direito de liberdade de escolha; se assim o for, então estamos a construir qualquer outra coisa, menos a democracia, já que são inoculadas nas crianças, desde cedo, crenças e valores “fundamentados” em dogmas.

A proposta de laicização da escola pública implica em uma afirmação direta: não se trata de garantir em espaço público de manifestação para *todas* as crenças religiosas, ou de aceitar aquela ideia, segundo a qual, “existe algo de comum em todas as crenças que garante que um ensino religioso deva ser mantido nas escolas públicas”. Caso fosse assim, caso o consenso fosse total, então, os preceitos do ateísmo, só para servir de exemplo, também deveriam englobar as matérias escolares. A laicização da escola implica remeter ao íntimo dos lares e das escolhas individuais os preceitos de uma ou de outra religião.

Quanto aos métodos e organizações escolares, as propostas do Oitocentos, comparadas a algumas do presente, muito seriamente, levam a enxergar, com perplexidade, nosso fracasso. Tratava-se de uma proposta para ensinar os homens ao menos nos princípios básicos, em coisas necessárias a sua vida prática. A maioria dos brasileiros, hoje, nem ao menos consegue ler e entender um pequeno texto. Como, então, trabalhar, comprar, vender e se alimentar, sem esses conhecimentos básicos a nossa sociedade? Apenas com grande dificuldade, sobrevivendo ao invés de viver.

A partir da pesquisa, pode-se afirmar que a doutrina social católica no Brasil, ao pretender criar uma comunidade de pessoas vivendo hierarquicamente, em oposição à sociedade de indivíduos, foi um dos fatores responsáveis por nossa pouca “organização” democrática. Mas pode-se perguntar o que isso teria a ver com o presente? Afinal de contas, a

Igreja de hoje não é mais a de ontem? Certamente que não, se fosse já teria deixado de existir, mas ainda *quer ser* “antiga” diante do “moderno”.

A Igreja, “agora nova”, mantém como doutrina social tudo ou quase tudo do “velho” século XIX. Absurdo? Pois bem, a partir não de uma encíclica do Oitocentos, mas de uma do ano de 2009, do “Santo Padre” Bento XVI, intitulada de “*Caritas in Veritate*: sobre o desenvolvimento humano integral na caridade e na verdade”, a doutrina social católica, nos nossos dias, é anunciada. Afinal, a Igreja ainda é uma instituição hierárquica. Vejamos o quanto se diferencia do século XIX.

Bento XVI afirma algo muito significativo à discussão, diz que a “tradição da fé apostólica” é um “patrimônio antigo e novo”. Antigo pelo fato da doutrina social católica ser fundamentada sobre a “Verdade Absoluta” (Deus) que nunca mudou ou mudaria. Joseph Alois Ratzinger, quanto a isso, inclusive, não se esqueceu de afirmar que “o Concílio Vaticano II não representa um corte entre o magistério social de Paulo VI e o dos Pontífices precedentes” (BENTO XVI, 2009, p. 16).

Assim, mesmo que o discurso seja o do diálogo e da razão, afirma-se que o fundamento primeiro da verdade continua a ser Deus (“Amor eterno e Verdade absoluta”); que são nos valores da Cristandade que a “boa sociedade” é construída e se dá o “verdadeiro desenvolvimento humano”; que a “justiça” se faz, não pelo uso da propriedade, mas do “bem comum”; que o fundamento social é a família, constituída por homem e mulher (IDEM, p. 18). Pela *Caritas in Veritate*, a posição da Igreja em relação ao indivíduo, enquanto valor moderno, também é apresentada: Bento XVI trata-o, tal como nas encíclicas do século XIX, como um erro. Sobre isso, o papa se expressa nos seguintes termos:

por vezes o homem moderno convence-se erroneamente de que é o único autor de si mesmo, de sua vida e da sociedade. Trata-se de uma presunção, resultante do encerramento egoísta em si mesmo, que provém – se queremos exprimi-lo em termos de fé – do *pecado das origens* (BENTO XVI, 2009, p. 39)

Permanece, também, a posição da Igreja frente a outras religiões que, segundo a Santa Sé, se encontram na menoridade, e que, em “diálogo” com o catolicismo, alcançariam a maioria no momento que se convertessem às crenças e aos dogmas católicos.

A Igreja, portanto, em seu discurso oficial, continua, em pleno século XXI, a afirmar-se como universal, real e única detentora da “Verdade” imutável; guia plena das condutas humanas: de como viver, como casar, em que se instruir etc. Desse modo, a Igreja Católica Apostólica Romana visa, em oposição a valores liberais e democráticos, por uma *comunidade*

de pessoas, hierarquicamente organizadas sob os desígnios de Deus, anunciados, só e apenas só por ela. Trata-se de um “pensamento” que *circula* fortemente, hoje, entre homens, práticas e instituições no Brasil.

Pode-se muito bem argumentar que tal circulação no país não é fortemente intensa, por exemplo, o Estado e a escola pública hoje são laicos. Será mesmo? Trata-se de algo a ser pesquisado com mais ímpeto. Contudo, pode-se afirmar que a problemática já posta no século XIX, em torno do confronto laicização do ensino X ensino orientado pela confissão católica, continua de profunda atualidade. A instituição do ensino religioso nas escolas leva ao questionamento sobre até que limites se configurou o processo de laicização da sociedade e do Estado brasileiro. É certo que devemos fazer uma distinção entre aquele debate do Oitocentos e o debate do tempo presente, na medida em que este se faz sob uma perspectiva de resposta às diversidades socioculturais religiosas, buscando o reconhecimento das diferenças e a tolerância.

Mas a implantação da medida nas escolas, tal como vem ocorrendo, acrescida do *lobby* de certas religiões hegemônicas (a católica e as evangélicas) junto ao Congresso Nacional, em torno da matéria, prejudicam a intenção de um diálogo inter-religioso, para além do espectro das confissões cristãs. São notórios, ainda, o preconceito e a intolerância contra as religiões ameríndias e de origem africana.

Como todas as considerações finais de um trabalho de dissertação nunca são realmente finais, gostaria de tecer apenas algumas possibilidades de pesquisa a partir da dissertação agora apresentada. Vislumbro, sobretudo, duas. A primeira associa-se ao estudo das várias manifestações do catolicismo, para longe da doutrina oficial, que certamente possui um peso sobre a vida social brasileira.

Uma segunda possibilidade é a de tentar seguir as propostas de instrução pública das linhagens liberais no Brasil. Algo a ser feito a partir de um corte cronológico mais longo, no mínimo entre 1830 e 1945, e por meio de um número muito maior de sujeitos políticos.

Por fim gostaria de dizer que o trabalho pretendeu contribuir para o entendimento de duas “doutrinas” de peso ainda significativo à formação do Estado brasileiro. Quis, sobretudo, contribuir com um trabalho *de* história, não “nova”, não “tradicional”, mas escrita sob uma “velha história” – problema, que entende que o passado deve ser principalmente interpelado para que possamos *refletir* e *agir* no presente.

REFERENCIAS

FONTES

AGUIAR, José Lourenço da Costa. 20ª Legislatura. 1 jul.1887. Apud: BRASIL. CONGRESSO DOS DEPUTADOS. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **O Clero no Parlamento Brasileiro**: Câmara dos Deputados (1861-1889). Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1980. v. 5. p. 235.

_____. 20ª Legislatura. 12 jul.1887. Apud: BRASIL, 1980. p. 239.

_____. 20ª Legislatura. 19 jul.1888. Apud: BRASIL, 1980. p. 257-259.

_____. 20ª Legislatura. 10 ago.1886. Apud: BRASIL, 1980. p. 217-219.

_____. 20ª Legislatura. 8 jul.1886. Apud: BRASIL, 1980. p. 205.

BARBOSA, Rui. **O Papa e o Concílio**. In: _____. OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA. Rio de Janeiro: MEC, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977. Vol. IV, 1877, Tomo I.

_____. **Reforma do ensino secundário e superior**. In: _____. OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. . Vol. IX, 1882, Tomo I. Disponível em <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_r\Trbs\ObrasRui\ObrasRui.docpro&Pasta=&PagLog=&Pesq=catalogo%20da%20obras%20completas&PagFis=> Acesso em: 13 jun.2010.

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. In: _____. OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Vol. X, 1883, Tomo I. Disponível em <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_r\Trbs\ObrasRui\ObrasRui.docpro&Pasta=&PagLog=&Pesq=catalogo%20da%20obras%20completas&PagFis=> Acesso em: 13 jun.2010.

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. In: _____. OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. . Vol. X, 1883, Tomo II. Disponível em <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_r\Trbs\ObrasRui\ObrasRui.docpro&Pasta=&PagLog=&Pesq=catalogo%20da%20obras%20completas&PagFis=> Acesso em: 13 jun.2010.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Cartas do Solitário**. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1975.

_____. **Os males do presente e as esperanças do futuro**: estudos brasileiros. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

_____. **Correspondência e Catálogo de Documentação da Coleção da Biblioteca Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1977a.

_____. **Discursos parlamentares.** Brasília: Senado Federal, 1977b.

_____. **A Província:** estudo sobre a descentralização no Brasil. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1997.

BENTO XVI. **Caritas in Veritate:** sobre o desenvolvimento humano integral na caridade e na verdade. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL. CONGRESSO. SENADO FEDERAL. **O Clero no Parlamento Brasileiro:** Senado do Império (1840-1889). Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982. v. 2.

BRASIL. CONGRESSO DOS DEPUTADOS. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **O Clero no Parlamento Brasileiro:** Câmara dos Deputados (1826-1829). Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1979a. v. 2.

BRASIL. CONGRESSO DOS DEPUTADOS. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **O Clero no Parlamento Brasileiro:** Câmara dos Deputados (1830-1842). Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1979b. v. 3.

BRASIL. CONGRESSO DOS DEPUTADOS. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **O Clero no Parlamento Brasileiro:** Câmara dos Deputados (1861-1889). Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1980. v. 5.

BRASIL, Tomás de Sousa. 12ª Legislatura. 30 maio.1865. Apud: BRASIL, 1982. p. 137.

_____. 14ª Legislatura. 26 ago.1870. Apud: BRASIL, 1982. p. 213-214.

_____. 14ª Legislatura. 30 ago.1871. Apud: BRASIL, 1982. p. 254-255.

_____. 15ª Legislatura. 17 ago.1875. Apud: BRASIL, 1982. p. 313.

_____. 15ª Legislatura. 3 set.1875. Apud: BRASIL, 1982. p. 325.

CAMPOS, Olímpio de Souza. 20ª Legislatura. 6 set.1886. Apud: BRASIL, 1980. p. 223.

_____. 20ª Legislatura. 26 set.1888. Apud: BRASIL, 1980. p. 278.

CAMPOS, Martinho. 11ª Legislatura, 27 jun.1862. Apud: BRASIL, 1980. p. 26-28.

CAMPOS, Pe. Joaquim Pinto de. 11ª Legislatura, 27 jun.1862. Apud: BRASIL, 1980. p. 26.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. Tradução de Loura Silveira. In: **Filosofia Política** 2. RS: L&PM, 1985. p. 09-25.

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm> Acessado em: 30 out.2006.

CODIGO CRIMINAL DO IMPERIO DO BRAZIL. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm Acesso em: 30 jun.2010.

DIDEROT, Denis. Plano de uma universidade. In: GUINSBURG, J. (Org.). **Diderot: obras I - filosofia e política.** São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 263-392.

FEIJÓ, Diogo Antônio. Atas do Conselho Geral da Presidência, 4 nov.1829. In: _____. **Diogo Antônio Feijó.** Organização e introdução de Jorge Caldeira. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 237.

_____. Demonstração da necessidade de abolição do celibato clerical, 1828. In: _____. **Diogo Antônio Feijó.** Organização e introdução de Jorge Caldeira. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 279-341.

_____. Diário das Cortes, sessão de 25 abr.1822, 1ª Legislatura, t. V, p. 951. In: _____. **Diogo Antônio Feijó.** Organização e introdução de Jorge Caldeira. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 49-54.

_____. 1ª Legislatura, 09 jun.1827. Apud: BRASIL, 1979a. p. 226.

_____. 1ª Legislatura, 02 jul.1827. Apud: BRASIL, 1979a. p. 244-245.

_____. 1ª Legislatura, 11 jul.1827. Apud: BRASIL, 1979a. p. 263.

_____. 1ª Legislatura, 5 jun.1828. Apud: BRASIL, 1979a. p. 425.

_____. 1ª Legislatura, 28 jun.1828. Apud: BRASIL, 1979a. p. 414.

_____. 1ª Legislatura, 10 jul.1828. Apud: BRASIL, 1979a. p. 435.

_____. 1ª Legislatura, 19 jun.1829. Apud: BRASIL, 1979a. p. 518.

_____. 2ª Legislatura, 12 maio1830. Apud: BRASIL, 1979b. p. 30.

HOBBS, Thomas. **Leviatã:** Ou, a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. Tradução de D'Angina, Rosina. São Paulo: Ícone, 2000.

LOCKE, John. **Dois Tratados Sobre o Governo.** Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACEDO, Joaquim Manuel de. 12ª Legislatura, 8 abr.1864. Apud: BRASIL, 1980. p. 33.

MENDES, Manuel José de Siqueira. 15ª Legislatura. 14 maio.1873. Apud: BRASIL, 1980. p. 115.

NEVES, Lindolfo José Correia das. 12ª Legislatura, 14 abr.1864. Apud: BRASIL, 1980. p. 36.

_____. 12ª Legislatura, 24 jul.1866. Apud: BRASIL, 1980. p. 48

PAPA GREGÓRIO XVI. **Mirari Vos.** Disponível em <<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=enciclicas&artigo=mirarivos&lang=bra>> Acesso em: 30 out.2006.

PAPA PIO IX. **Syllabus.** Disponível em <<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=enciclicas&artigo=silabo&lang=bra>> Acesso em: 30 out.2006.

RIBEIRO, Mâncio Caetano. 20ª Legislatura. 19 jul.1888. Apud: BRASIL, 1980. p. 259.

ROCHA, José Ribeiro Soares da. 1ª Legislatura, 14 set.1827. Apud: BRASIL, 1979a. p. 336.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político; e Ensaio sobre a origem das línguas. In: **Rousseau**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. Vol. I. p. 31-243. (Os Pensadores)

_____. Discurso Sobre a Origem e Os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens; e Discurso Sobre as Ciências e as Artes. In: **Rousseau**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. Vol. II. p. 5-163. (Os Pensadores)

_____. **Emílio**, ou, Da educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Felício dos. 13ª Legislatura, 4 set.1867. Apud: BRASIL, 1980. p. 61.

SILVA, Inácio Xavier. 20ª Legislatura. 6 set.1886. Apud: BRASIL, 1980. p. 221.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Oswald de. Rui e a árvore da liberdade. In: LACERDA, Virgínia Cortes de (Org.). **Rui Barbosa**: escritos e discursos seletos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 35-36.

AZZI, Riolando. D. Pedro II Perante os Institutos Religiosos do Brasil. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, vol. 316, nº s/n, p. 124-151, jul.-set.1977. Disponível em <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=20>> Acesso em: 06 jul.2010.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BARROS, Roque Spencer M. de. Vida religiosa e A Questão Religiosa. In: HOLANDA, Sergio Buarque (Dir.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II, vol. 4. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 317-365.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norbert. **Liberalismo e democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2007.

_____. **Igualdade e Liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

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

_____. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 jun.2008.

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

CALDEIRA, Jorge de. Introdução. In: FEIJÓ, Diogo Antônio. **Diogo Antônio Feijó**. Organização e introdução de Jorge Caldeira. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 11-41.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem**: a elite política imperial. **Teatro de Sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Entre a Autoridade e a Liberdade. In: URUGUAI, Visconde do. **Visconde do Uruguai**. Organização de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 11- 47.

CHIACCHIO, Carlos. Cronologia de Rui. In: LACERDA, Virgínia Cortes de (Org.). **Rui Barbosa**: escritos e discursos seletos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 37- 52.

CHIZZOTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade Contra o Estado**: pesquisa de antropologia política. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DAHL, Robert A. **Poliarquia**: participação e oposição. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da USP, 2005.

DUMONT, Luis. **O Individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FAORO, Raymundo (1925-2003). Existe um pensamento político Brasileiro?. In: COMPARATO, Fábio Konder (Org.). **A República Inacabada**. São Paulo: Globo, 2007. p. 25- 165.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As idéias estão no lugar. In: **Cadernos de Debate**, 1 _ História do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1976. p. 61-64

_____. **Homens livres na Ordem Escravocrata**. São Paulo: kairós, 1983.

FURET, François. **A Oficina da História**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, s.d.

_____. **A Revolução em debate**. Tradução de Regina Célia Bicalho Prates e Silva. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

GADAMER, Hans-George. **O Problema da Consciência Histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GRAHAM, Richard. **Grã-Bretanha e o início da modernização no Brasil**. Tradução de Roberto Machado de Almeida. São Paulo: Brasiliense, 1973.

HOONAERT, Eduardo. **A Igreja no Brasil colonial: 1500-1800**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HILL, Christopher. **O Mundo de Ponta Cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

LASKI, Harold J. . **O Liberalismo Europeu**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

LACOMBE, Américo Jacobina. Rui, escritor. In: LACERDA, Virgínia Cortes de (Org.). **Rui Barbosa: escritos e discursos seletos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 13-18.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática: os limites da dominação totalitária**. Tradução de Isabel Marva Luoreira. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A pedagogia de Rui Barbosa. In: LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional, 2001. Disponível em <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_ManoelBergstrom_Pedagogia_de_Rui_Barbosa.pdf > Acesso em: 15 jun.2010. p. 33-55.

MAGALHÃES JÚNIOR, R.. **Rui, o homem e o mito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MANGABEIRA, João. A presença de Rui nas gerações novas. In: LACERDA, Virgínia Cortes de (Org.). **Rui Barbosa: escritos e discursos seletos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 19-33.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Tradução de Phillip C, Schmitter. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo**: antigo e moderno. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Tradução de Marta Avencini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PIOZZI, Patrizia. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 655-676, Especial - Out. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 jun.2008.

PORTELLA, Senador Petronio. Apresentação. In: BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Correspondência e Catálogo de Documentação da Coleção da Biblioteca Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1977 a. p. 7-8.

RÊGO, Walquíria D. Leão. Tavares Bastos: um liberalismo descompassado. **Revista USP**. São Paulo, n. 17, p. 74-85, mar./maio 1993. Disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/17/06-walquiria.pdf>> Acesso em: 26 jun.2010.

ROMANO, Roberto. **Brasil**: Igreja contra o Estado. São Paulo: Kairós, 1979.

_____. **Corpo e cristal**: Marx romântico. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

ROSANVALLON, Pierre. **O liberalismo econômico**: história da idéia de mercado. Tradução de Antônio Penalves Rocha. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____. Por uma História Conceitual do Político. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 15, Nº. 30, 1995. p. 09-22.

SALGADO, Graça (coord). **Fiscais e Meirinhos**: a administração no Brasil colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SCHARWZ, Roberto. As Idéias Fora do Lugar. In:_____. **Cultura Política**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 59-83.

SCHWARTZMAN, Simon. Resenha: O Minotauro Imperial de Fernando Uricoechea. São Paulo, Difel. In: *Dados - Revista de Ciências Sociais*, vol. 23, 2, 1980, p. 259-262. 1978.

SECRETO, Maria Verônica. **Sem medida: Revoltas no Nordeste Contra as Medições Imperiais.** disponível em
<http://www.abphe.org.br/congresso2003/Textos/Abphe_2003_105.pdf> Acesso em 05 dez.2009.

SILVA, José Bonifácio de Andrade e (1763-1838). **Projetos para o Brasil.** Organização de Miriam Dolhnikoff. São Paulo: Cia das Letras; Publifolha, 2000.

SOUZA, Fábio Almeida de. **Virtudes republicanas:** o pensamento político de Rui Barbosa. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

TOCQUEVILLE, Alex de (1805-1859). **O Antigo Regime e a Revolução.** Tradução de Yvonne Jean. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial** (1822-1889). Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

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