



IDEIAS E PROJETOS NO BRASIL IMPÉRIO: elementos para uma crítica a partir do liberalismo maçônico em contraposição ao movimento do Recife na década de 1870

Aruanã Antonio dos Passos¹
Willian Roberto Vicentini²

RESUMO: o trabalho analisa a constituição e estruturação do projeto político liberal maçônico no Brasil Império e a crítica a este mesmo projeto realizado pela chamada Escola do Recife, no limiar das últimas décadas do oitocentos. Assim, partimos do princípio de que o conjunto de ideias estruturantes da política imperial, fundamentada no iluminismo maçônico transvestiu-se de inovação num contexto de domínio do pensamento católico tomista. No entanto, esse pensamento fundamentalmente liberal atendia aos interesses das elites imperiais conservadoras. Essa hipótese é sustentada pela radicalidade da crítica de Tobias Barreto (1839-1889) e da chamada Escola do Recife, como procuramos demonstrar. Os resultados apontam para uma cena intelectual rica e complexa demarcada pela circulação de ideias internacionais, mas também pela interpretação e contextualização de tais ideias em contexto nacional.

Palavras-chave: Liberalismo, Maçonaria, Educação, Escola do Recife.

ABSTRACT: The work analyzes the constitution and structuring of the liberal Masonic political project in Brazil Empire and the criticism of this same project carried out by the so-called Escola do Recife, on the threshold of the last decades of the 19th century. Thus, we assume that the set of structuring ideas of imperial policy, based on the Masonic Enlightenment, was transformed into innovation in a context of dominance of Catholic Thomistic thought. However, this fundamentally liberal thinking served the interests of conservative imperial elites. This hypothesis is supported by the radicality of the criticism of Tobias Barreto (1839-1889) and the so-called Recife School, as we seek to demonstrate. The results point to a rich and complex intellectual scene demarcated by the circulation of international ideas, but also by the interpretation and contextualization of such ideas in a national context.

Keywords: Liberalism, Freemasonry, Education, Recife School.

¹ Pós-doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas (DAHUM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. E-mail: aruanaa@utfpr.edu.br

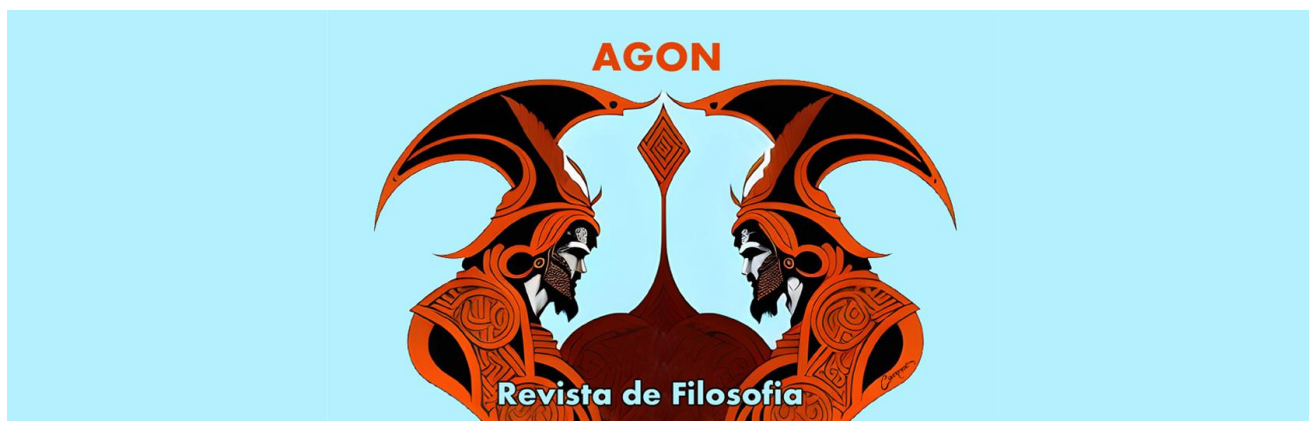
² Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Docente da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná (SEED-PR). E-mail: willianvicentini22@gmail.com



INTRODUÇÃO

O século dezenove recebe variadas alcunhas quando observado em suas dimensões historicizantes. É o tempo de uma quadra histórica fértil em ideias, ideologias e projetos políticos e culturais. Na emergência da modernidade contemporânea procuramos analisar a inserção do Brasil nos debates europeus, ou mais precisamente, a recepção e circulação do liberalismo e do evolucionismo em contexto nacional. Para tanto, precisaremos primeiramente pontuar a presença do positivismo no universo das ideias oitocentistas e as tensões geradas pela sua hegemonia política consolidada nas primeiras décadas de República em oposição ao pensamento liberal maçônico e o ecletismo filosófico característico do movimento intelectual que recebeu a alcunha de Escola do Recife e que congregou nomes da envergadura de Tobias Barreto, Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua e Graça Aranha.

É notório o lugar ocupado pelo positivismo na emergência de nossa República. O positivismo de Auguste Comte (1789-1857) vencera a batalha ideológica dos modelos concorrentes na transição do Império para a República, como bem demonstra José Murilo de Carvalho. Obviamente a vitória não se deu de modo consensual. Havia modelos concorrentes: do jacobinismo francês ao parlamentarismo liberal inglês, passando pela República norte-americana. A sua grande vantagem ao sul do Equador foi sua capacidade de se manter no horizonte intelectual, enquanto serviu de instrumento de ação política (HOLANDA, 2008, p. 390). A relação íntima entre política e práxis é uma constante na jovem República entrecruzada pela formulação das ideologias, e por vezes, de sua instrumentalização política. Como ressalta Raymundo Faoro, a práxis não se constitui como um “feixe caótico de instintos, mas de idéias (sic.)” (FAORO, 2007, p. 40). O sucesso político do positivismo pode ser analisado também pela leitura de nossa realidade e projeção de alternativas no contexto do movimento geral do mundo civilizado. Internamente esse fator se deve, curiosamente, ao mesmo eixo que se tornará uma crítica interna a esse sistema: sua



natureza demasiada esquematizante e determinista da realidade. Para Sérgio Buarque de Holanda, “o positivismo, tal como se generalizou entre nós, não era uma doutrina monolítica, porque o Mestre, além de haver deixado discípulos e seguidores que preferiram tomar depois caminhos próprios, não raro heterodoxos, deixou obras numerosas, de épocas diversas, que se prestaram a interpretações várias” (HOLANDA, 2008, p. 335).

E ainda: “Em muitos casos, o papel predominantemente, politicamente, do positivismo, não é tanto o da filosofia, ou da seita, ou da religião, mas o estado de espírito e o clima de opinião que, a partir dele, passou a contaminar vastas camadas, marcando até alguns que se prezavam de combatê-lo” (HOLANDA, 2008, p. 335-6). Já Raymundo Faoro, assim define o grupo dos positivistas: “Uma classe dentro de um estamento. A elite divergente, em oposição à pedantocracia legista, que representava o atraso dos tempos pré-científicos, ditos metafísicos, formou um grupo dirigente, que, apesar de sua coesão, nunca conseguiu ser dominante, nem se transformar em uma classe governante”, e no aspecto doutrinário: “Seu programa e sua ideologia, ainda que filtrada por meio do liberalismo, viria a ter uma presença permanente na história brasileira, entroncando-se à base pombalina. Essa talvez seja uma das chaves da história brasileira, ainda não suficientemente identificada e iluminada” (FAORO, 2007, p. 130). E, se como quer Karl Mannheim, “a essência da história é a luta das elites”, (MANNHEIM, 2013, p. 11), podemos dimensionar que o erro do projeto positivista em nossa elite se vivificaria na falta de percepção de que: “uma elite não pode, pela compulsão, pela ideologia, gerar a nação” (FAORO, 2007, p. 139). Como destaca Reinhart Koselleck, “os campos políticos, de forma alguma, coincidem integralmente com as linhas de confronto que derivam da semântica política. Existem estruturas conceituais que possuem afinidades próprias” (KOSSELLECK, 2013, p. 220). Na relação entre nossa elite e a adoção do positivismo por esta elite, é inegável que “o positivismo também atraía aqueles membros da elite que ansiavam por desenvolvimento econômico, mas sem mudança social” (SKIDMORE, 2012, p. 48). Nessas relações de poder que evidenciam ideias apropriadas por elites importa notar que o Recife padecia de um



estatuto diferenciado de outras províncias, no que se refere à adesão ao positivismo. Segundo Beviláqua:

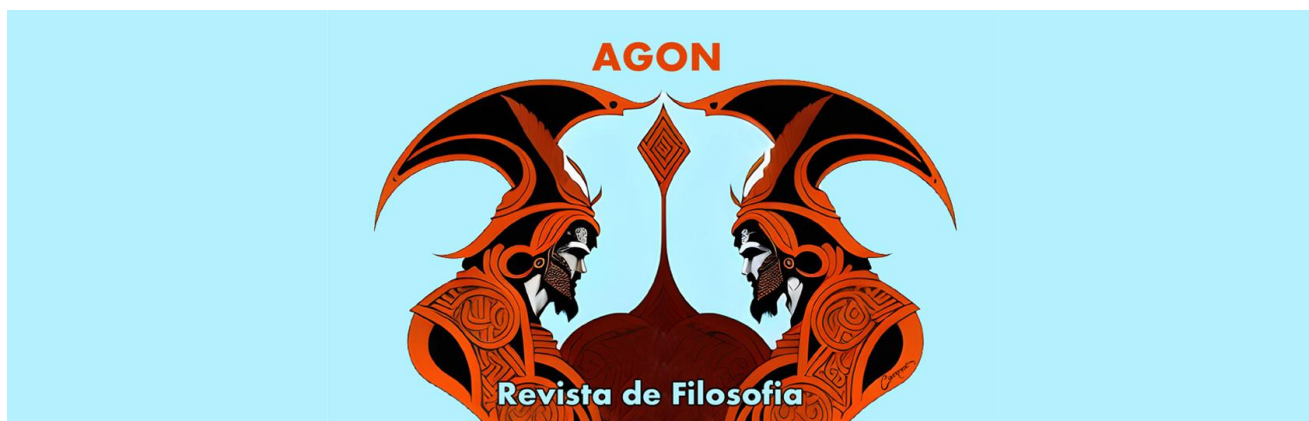
No Recife preponderou sempre o ramo positivista dissidente que vai se transformando no monismo alemão por intermedio do neo-positivismo inglez de Spencer; enquanto que ao sul sempre a balança pendeu mais para o lado orthodoxo. Aqui appareceram as primeiras adhesões apreciaveis do positivismo adaptado às primeiras adhesões á religião da humanidade systematisada (BEVILAQUA, 1883, p. 49-50).

Ainda assim, a Escola do Recife, enquanto contraponto à ideologia positivista, falhou em combater essa ideologia no campo da práxis política. Poderíamos conjecturar que no nível das ideias saiu vitoriosa, mas, não pôde superar o plano político proposto pelos positivistas engajados na ordenação do novo regime de governo? Se, Romero questionava-se: “Qual a lei sociologica que vai presidindo ao desdobramento dos factos?” (ROMERO, 1894, p. IX), haveria então de se construir uma sociologia rivalizante. Fatos aqui não apenas demarcados pela transição entre os dois sistemas políticos distintos – Império/República – e dois modelos ideológicos distintos – positivismo/evolucionismo – mas também todo espectro de domínio de ordenamento da sociedade e sentidos atribuídos à ordem desses fatos no tempo. O embate entre ideologias concorrentes no limiar da república, suas circulações, usos, abusos e projeções enquanto modelos mais convenientes e adequados ou não à realidade de então, guarda em si a relação irreduzível entre a sociedade e as ideias, que lhe dão densidade e profundidade, pelo menos no entendimento de Romero. Seu livro *Doutrina contra doutrina* (1894) é dedicado ao embate entre o positivismo e o evolucionismo na esfera filosófica e doutrinária, ainda que: “aos positivistas é evidente que a substância monárquica no Brasil se afigurava arcaica; mas não a forma autoritária de governo” (FREYRE, 1990, p. 17). Na realidade, o positivismo já circulava entre nossas esferas intelectuais antes de se tornar “a ideologia-síntese” da recém-proclamada República:



Assim, a partir dos anos 1840, o positivismo mais ou menos bem-digerido tornava-se uma doutrina militante. Desde 1850, as teses brasileiras apoiaram-se sobre o pensamento científico positivista e sobre o “sistema geral” de Auguste Comte. O *Cours de philosophie positive* e o *Traité de géométrie analytique* foram adotados na Academia Militar, na Escola Naval, na Escola Politécnica e na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, antes de sê-lo pelas faculdades de Direito de São Paulo e do Recife. Os homens de progresso (médicos, engenheiros etc.), investidos da missão de salvar a nação, aderem a esse sistema global. (SKIDMORE, 2012, p. 45).

Todo esse quadro geral está imenso numa atmosfera de recepção de ideologias europeias em disputa. Podemos, grosso modo, localizar esses embates no interior dos efeitos estruturais causados pelo chamado Iluminismo, ou Ilustração (*Aufklärung*), no pensamento contemporâneo. Assim, para se entender inicialmente o Iluminismo é preciso compreender seu antípoda: a sociedade feudal e a base metateórica que a legitimava. O modo de produção feudal se alicerçava na metafísica, mais propriamente no abstrato do método dedutivo interpretadas as abstrações pelo clero a serviço dos senhores feudais, da aristocracia e da nobreza que constituíam a classe dominante. Tudo era visto, portanto, a partir da teologia, considerada a “rainha das ciências”. A referência, portanto, era a fé fundada nos princípios teológicos construídos pela Igreja. O final da Idade Média assinala a luta entre fé e razão, em especial a partir de Thomas de Aquino e sua *Summa Teológica* que transforma a filosofia em serva da teologia. A filosofia de Aristóteles é recuperada e a razão passa ser também uma referência. A ascensão da burguesia precipitará, no entanto, a ruptura entre fé e razão. Por isso, Kant, no seu “*Aufklärung*”, irá proclamar a maioridade do homem, a sua liberdade, a sua autonomia em matéria de pensamento: “*sapere aude*”, isto é, “tenha coragem de usar teu próprio entendimento!”. Para Kant, esse é o lema da ilustração, isto é, do iluminismo. Para ele, “nada além da liberdade é necessário à ilustração; na verdade, o que se requer é a mais inofensiva de todas as coisas às quais esse termo pode ser aplicado, ou seja, a liberdade



de fazer *uso público* da própria razão a respeito de tudo” (KANT in WEFFORT, 1998, p. 84-85).

Adorno e Horkheimer (1985) dão ênfase ao embate do iluminismo contra os mitos, o sobrenatural e a lógica formal como referências para os seres humanos (1985, p. 22). No entanto, ao fazerem uma crítica ao iluminismo como “ideologia” da burguesia e, portanto, como ideologia da classe dominante, levantam algumas características dessa corrente de pensamento, tais como, a ênfase sobre a razão sobre as idéias de indivíduo, liberdade e progresso. Kant, no seu texto sobre o iluminismo (Ilustração, Esclarecimento), destaca, ainda a importância do iluminismo para a laicização da pedagogia, o que ele mesmo acentua em outro trabalho, “Sobre Pedagogia” (FONTANELLA, 2005).

A maçonaria, instituição originalmente burguesa, dará ela ênfase à ação pedagógica, isto é, à educação, como forma de libertar o homem das “amarras” das abstrações teológicas e do clero. O ideário iluminista alimentava a camada política brasileira em um momento de transição na direção de uma nova ordem social, política e econômica, assim como ocorria na Europa e nos Estados Unidos. No que diz respeito à educação primária, a legislação em vigor era a que vigorava em todo o Reino português, sem qualquer relação com a realidade concretizada Colônia, desde o período jesuítico até a aprovação da Lei Geral, em 1827, passando pelo período da reforma pombalina. A Lei de Januário da Cunha Babosa torna-se importante por ser a primeira lei efetivamente nacional para o ensino primário no Brasil, bem como pela permanência no período que vai de 1827 e 1892, de diversos dos aspectos legais e educacionais discutidos no parlamento e/ou outorgados, em que as ideias iluministas e o método do Ensino Mútuo se fizeram presentes. A partir da Independência do Brasil, em 1822, tanto a política quanto na educação buscaram novos rumos. O país, até então explorado pela Metrópole, via-se diante de modelos educacionais que não atendiam à exigência do pensamento dos políticos reformadores, isto é, iluministas, liberais e maçons, e necessitava, portanto, de novos rumos. Ribeiro (2003, p. 37) observa que,



a estrutura social do Brasil-Colônia já foi caracterizada como sendo organizada à base de relações predominantemente de submissão. Submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semi-escrava) pela minoria “branca” (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares, como lembra Gilberto Freyre: da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação ao pai etc.

Antes somente tinham prestígio os funcionários da Coroa portuguesa e os demais funcionários da administração. Segundo escrevem Xavier et al. (1994, p. 31) os demais segmentos da população colonial, funcionários da administração ou trabalhadores livres, rurais e urbanos, não passavam de elementos inexpressivos do ponto de vista econômico, político e social, submissos aos poderosos senhores de terras e escravos. Qual o papel dos “filhos” nascidos além-mar, como eram conhecidos os brasileiros em Portugal, e qual formação educacional poderia ocorrer em um período tão marcado, de um lado pelo autoritarismo institucionalizado da igreja (que permaneceu no Brasil, apesar da expulsão dos jesuítas) e de outro, pelas novas ideias iluministas? Com a expulsão dos jesuítas e outras ordens religiosas por iniciativa do Marquês de Pombal, o Estado passou a assumir a educação. Segundo Carvalho (1980, p. 25):

as reformas pombalinas da instrução pública constituem expressão altamente significativa do iluminismo português. Nelas se encontra consubstanciado um programa pedagógico que, se por um lado, representa o reflexo das idéias que agitavam a mentalidade europeia, por outro traduz, nas condições da vida peninsular, motivos, preocupações e problemas tipicamente lusitanos.

Mesquida (1994, p. 51) afirma que a expulsão dos jesuítas, em 1759, abriu um vazio no “sistema” educacional da Colônia. A rigor, o “sistema” educacional jesuítico foi substituído pelas “aulas régias”, que constituíam aulas isoladas de matérias, fragmentadas e dispersas e, portanto, sem qualquer eficácia concreta. Depois da saída dos jesuítas, Manfredo Berger (1980, p. 165-166) utilizando-se de Fernando

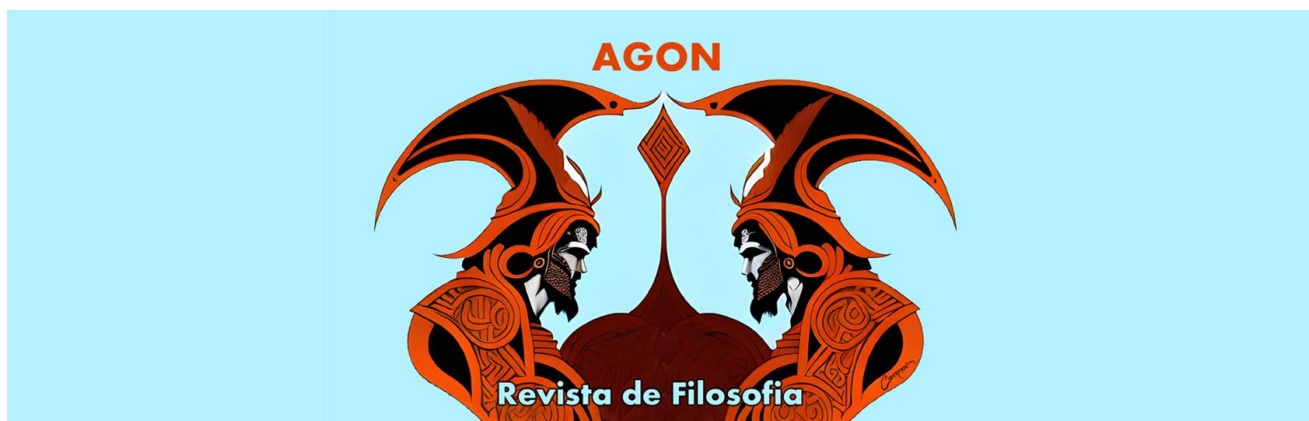


Azevedo: “a colônia brasileira não veio a sofrer uma reforma educacional, como seria de se esperar, pois ocorreu a paralisação temporária de todo o sistema educacional até então desenvolvido”. A vinda da Corte, em 1808, para o Brasil, no que se refere à educação, trouxe algumas mudanças no cenário educacional, mas não no ensino de primeirasletras. D. João VI privilegiaria a educação superior por motivos imediatistas de funcionalidade, como escreve Ribeiro (2003, p. 40-41):

(...) a partir desta nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 — franqueada ao público em 1814), jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura), em 1813, a primeira revista carioca — O Patriota. Quanto ao campo educacional propriamente dito, são criados cursos, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado. Estes cursos representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil.

Desde a transferência da Corte para o Brasil, o país sofreu uma série de mudanças sociais, econômicas e políticas, que abriram o caminho, de certa forma, para o processo da Independência, que culminaria em 1822. Para Xavier (1992), a doutrina liberal mencionada em seu texto é aquela que

se configurou no século XVIII, palco das lutas de classe entre a nova burguesia, comercial e industrial, e a antiga aristocracia rural. Foi a partir deste contexto internacional, que culminou com a vitória da burguesia e da ideologia liberal, que se explicou o processo de independência das colônias latino- americanas. Como reflexo da Revolução Burguesa, o movimento brasileiro de independência refletiu também a sua ideologia e, como já o afirmei, não por acaso ou por mera imitação (XAVIER, 1980, p. 122).



Na realidade, a Independência do Brasil teve como pensamento fundado nas ideias liberais vindas da Europa e o exemplo prático da independência dos Estados Unidos (MESQUITA, 1994). Proclamada a Independência, o Brasil seria o único país da América latina a adotar a monarquia como regime político. Isso significa que na luta entre monarquistas (José Bonifácio de Andrada e Silva) e republicanos (Gonçalves Ledo), o regime monárquico feudal saiu vencedor. Dividido o Parlamento, ainda sem partidos políticos, em liberais e conservadores, aqueles foram vencedores nos debates que culminaram com a outorga da primeira Constituição, em 1824, inspirada na Constituição francesa, de 1791. Diante dessas considerações, como seria o modelo da “escola” liberal que se instalava ou se pensava em instalar neste período no Brasil? Segundo Xavier (1980, p. 125), “embora se defendesse a importância da escola a partir dos pressupostos liberais — e isto se evidenciou nos debates da Assembleia Constituinte de 1823”, a Constituição procurou, como não poderia deixar de ser, preservar e garantir o funcionamento do Estado Monárquico, da unidade e da integridade nacional, bem como a manutenção da estrutura social regida pelo sistema escravista. A educação, no entanto, é pouco lembrada na Lei Maior. Somente dois anos depois, sob a pressão das ideias liberais e iluministas sobre o Parlamento, originadas em particular da maçonaria, o ensino, em especial, o ensino das primeiras letras, passou a ocupar a mente dos legisladores. No que diz respeito às questões sociais, a primeira Constituição do Brasil, de 1824, determinava, no artigo 179, a “inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade”. Quanto à educação, o item XXXII do artigo assegurava que “a Instrução Pública é gratuita a todos os Cidadãos”, enquanto o artigo seguinte apontava para a criação de “Colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes”. A Constituição indica também que o Método Lancaster ou de Ensino Mútuo seria utilizado no Brasil. O referido método, idealizado por Joseph Lancaster e André Bell, foi aplicado na Inglaterra pelos



seus criadores³ s¹. Lancaster, convidado pelo Presidente Jefferson, levou-o para os Estados Unidos. Deste país o método foi trazido para a América Latina pelo próprio Lancaster que, convidado por Simon Bolívar, o ensinou aos venezuelanos (Mesquida, 1994). Os brasileiros passam a conhecê-lo efetivamente após a Declaração do Brasil como Reino Unido a Portugal e Algarves. De acordo com Bastos (2005, p. 35),

Lancaster percebeu que, por esse método, um só professor era suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de quinhentos e até mil alunos. [...] Os alunos são divididos em várias classes, seis em geral, todos com conhecimento semelhantes. [...] O trabalho de cada classe é dirigido por um instrutor, o monitor, principal agente do método. [...] Ele é um dos alunos da classe que [...] se distingue pelos seus resultados.

Para Bastos (2005, p. 43),

nesta perspectiva, insere-se outra iniciativa do governo da Província do Rio de Janeiro — Presidente Paulino Soares de Souza, que determina, em 1839, a tradução e impressão da obra do Barão do Gerando, intitulada *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primárias*, editada na França em 1832. Villela (1990) afirma que a intenção das autoridades foi formar um “professor como difusor da ideologia do Estado, um difusor de conhecimentos; importava mais garantir sua submissão do que uma formação teórica e prática sólida para exercer a profissão.

³ No que se refere à criação do Método de Ensino Mútuo, escreve NEVES, (2005, p. 8) que Pires de Almeida (1989) e Afrânio Peixoto (1942) compartilham algumas idéias. A primeira é a de que o Ensino Mútuo foi trazido para a Inglaterra pelo pastor anglicano André Bell, da Índia, mas foi lá divulgado pelo Quaker Joseph Lancaster. Segunda, que a promoção do ensino dos mais atrasados pelos mais adiantados não era novidade no meio educacional, visto que em diferentes épocas e culturas já se praticava essa modalidade de ensino. Nomes como Erasmo, Pietri Valle, Xenofonte, Comenius, Mme. de Maintenon, Rollin, La Salle, Demia, Pestalozzi e Girard são citados como aqueles que antecederam Bell e Lancaster no emprego ou no aconselhamento do uso dos monitores. Terceira, atribuem e consideram os monitores como o elemento definidor do método, e não o mestre como o principal responsável na função de sua condução. Considera-se que o papel do mestre é o de supervisor, já que é ele quem vai de mesa em mesa, de círculo em círculo, para verificar o trabalho realizado pelos monitores.



Trata-se de um método bastante disciplinador. Neves (2005, p. 27) afirma que José Bonifácio teria aprovado o método de Lancaster por ter, igualmente, idéias disciplinadoras. É interessante notar que, em 1823, antes da promulgação da Lei Geral de Ensino, D. Pedro I decretou a utilização do método, primeiramente entre os militares, e depois nas escolas de primeiras letras. De fato, em uma primeira análise, pode-se pensar que a utilização do método se refere a um estado de dominação, pois é altamente disciplinador e contribui para a preservação do *status quo* político e social. Além disso, questões políticas envolvendo os Estados Unidos e sua influência sobre a América Latina também desempenharam papel relevante na construção tanto do pensamento político brasileiro quanto nas diretrizes educacionais. Mesquida (1994, p. 24) afirma que,

Por outro lado, para todos aqueles que desejavam a queda da monarquia e sua substituição pelo regime republicano, os EUA passaram a ser o ponto de referência. Republicanos e liberais brasileiros almejavam uma aproximação com a América no Norte e seu sistema de valores. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos desenvolviam uma enérgica ação político-diplomática, com a finalidade de estabelecer uma hegemonia cultural, econômica e política sobre o conjunto de países do continente Latino-Americano.

As ideias liberais combinadas ao pensamento hegemônico norte-americano integravam também o processo da construção de leis voltadas para a educação. No entanto, em muitos aspectos a educação no Brasil Império não era prioridade, faltavam recursos e o incentivo à criação de escolas quase não existia. Segundo Xavier (1980, p. 22),

abertas as sessões da Constituinte e eleita a Comissão de Instrução Pública, os trabalhos desenvolvidos nos seus seis meses de conturbado funcionamento produziram dois projetos de lei referentes à educação pública, que despertavam grande interesse e provocaram entusiásticos discursos: o projeto do Trabalho de Educação para a mocidade brasileira e o projeto de Criação de Universidades.



De acordo com a mesma autora, no que se refere a estes projetos, o primeiro após dias de discussões não voltou ao plenário para ser debatido e o segundo, após receber várias emendas e de ser modificado foi aprovado, não foi sancionado. Sobre o tema, Bastos (2004, p. 41) escreve que, em 16 de junho de 1827, Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França apresentaram à Câmara dos Deputados um plano integral de ensino público. Em seguida, numa tentativa de regulamentar o ensino no Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827 (primeira lei efetiva de educação no Brasil), de autoria de Januário da Cunha Barbosa⁵, garantia o direito à instrução primária para todos os cidadãos, fazendo-se “criar escolas de primeiras letras em todos os lugares do Império”. A inserção da educação nos textos constitucionais, assinala, formal e oficialmente, o início de uma real e contínua preocupação com as questões do ensino de primeiras letras no Brasil. Para os políticos seduzidos pelo pensamento iluminista e liberal, na sua maioria maçons, a educação era importante para a formação do povo brasileiro, como escreve Mesquita (1994, p. 53-54) que,

(...) depois da proclamação da Independência (1822), a Assembléia Constituinte discutiu o lugar que deveria ser atribuído à educação no novo código de leis. A Lei de 20/10/1823 estipulou o princípio da liberdade de ensino e o artigo 179 da Constituição de 1824 previu a instrução primária e gratuita extensiva a todos os cidadãos do país. Finalmente, a Lei Geral de 15/10/1827 autorizou os governantes das províncias a instalarem escolas elementares (primeiras letras) em todas as cidades, vilas e povoados do Império.

Nesse contexto, a presença das ideias iluministas e liberais no Brasil e sua influência sobre os legisladores de 1826 e 1827, surge como essencial nas transformações que ocorrem. Muito deste pensamento pode estar ligado a uma coesão de forças externas que influenciaram os legisladores brasileiros no período, ou teriam sido tais ideias fruto real

⁴ Tomando-se por base a obra de Maria Luisa Ribeiro, *História da educação brasileira*, o projeto da lei de Barbosa é de 1826 e pouco deste foi mantido.

⁵ Nascido aos 10 de julho de 1780, no Rio de Janeiro, Januário da Cunha Barbosa foi poeta, professor, jornalista e parlamentar. Deixou vários escritos e participou da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Morreu em 22 de fevereiro de 1846.



da vontade de políticos como Januário da Cunha Barbosa, que impôs sua visão de mundo sobre a classe política em favor da promulgação de uma Lei que permitisse a difusão do ensino primário e, posteriormente, a necessidade de cursos de formação de professores? Segundo Azevedo (1976, p. 72), a Lei Januário da Cunha Barbosa foi a única que, por mais de um século, foi promulgada sobre o assunto para todo o país. Ainda conforme o mesmo autor, a lei fracassou por várias causas. Esta afirmação será retomada e analisada mais adiante, nesta pesquisa. O pensamento liberal de cunho iluminista, presente nas idéias políticas de Januário da Cunha Barbosa e seu grupo político, enfatizavam as questões educacionais. Daí a abordagem privilegiada que estas tiveram na política educacional do período. Mas, não somente na política educacional, também nos discursos políticos de deputados e senadores. Por isso, no que se refere aos partidos políticos no Brasil Imperial, escreve Lima (1962, p. 352) que, “os partidos políticos no Brasil datavam da Regência, porque antes, durante o reinado de D. Pedro I, houve espíritos amantes da liberdade e espíritos amantes da ordem, virtualmente avançados e moderados, constitucionais, reacionários e republicanos, mas o soberano fazia às vezes de eixo do Estado”. Ainda sobre os partidos políticos de época, Mesquida (1994, p. 72) afirma que o Conservador e o Liberal foram os dois únicos partidos políticos a alternarem-se no poder desde a sua formação, na década de 1830, até a proclamação da República. Portanto, Berger (1980, p. 167) observa que durante todo o período do Império, a discussão em torno das escolas públicas foi o tema preferido dos debates e reformas políticas, pois, conforme o pensamento liberal, não se podia imaginar um regime representativo sem educação do povo. De acordo com o pensamento da burguesia européia, como afirma Laski (1973). Mas, como educar o povo se os professores são insuficientes já que ainda não foram criadas escolas normais? A solução é utilizar um método de ensino que não exija a presença de um acentuado número de professores, possibilitando a um pequeno grupo de docentes atuar com uma grande quantidade de alunos. O método do ensino mútuo seria a solução. Daí que ao referir-se ao Método



Lancaster, Bastos (2005, p. 47) escreve: “a vantagem deste ensino, quando convenientemente instalado, utilizado e equipado, é exercitar a emulação dos alunos e ter pessoal de ensino bem restrito. Tem ainda a vantagem de fazer que nenhuma criança fique desocupada durante as aulas, o que é muito frequente no ensino simultâneo”. Apesar do ensino mútuo na Inglaterra ter caído em desuso ele continuou sendo utilizado no Brasil, de acordo com o testemunho de Holanda (1971, p. 369-370): “O também chamado método de ensino mútuo, proposto por Lancaster, na Inglaterra, em voga neste país por volta de 1824, este método foi logo abandonado pelas escolas europeias mercê de sua ineficácia, No entanto, foi amplamente difundido no Brasil”. No que diz respeito à utilização do Método de ensino mútuo no Brasil. Bastos (2005, p. 47) afirma que

os liberais brasileiros, propagadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do Império, a necessária instrução primária às massas. Era uma grande ilusão, porque faltava pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios orçamentários, no início de uma organização de um vasto Império.

No entanto, apesar da defesa da eficácia do método, relatórios de ministros não são tão otimistas, como assinala Bastos *in* Stephanou / Bastos (2005, p. 43): “Em 1833, outro relatório assinala as dificuldades de implantação do método: “este não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas, onde se ensine por este método”. O referido relatório, escrito pelo Ministro Lino Coutinho, era apresentado como uma tentativa de descaracterizar a possibilidade método de dar conta do ensino no Brasil. Com a abdicação de D. Pedro I e a instalação do período regencial, em 1831, o Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias o direito de legislar sobre o ensino elementar e secundário, bem como a



responsabilidade pela criação e administração de escolas. Portanto, a criação das escolas de primeiras letras não seria mais atribuição do Poder Central. Ocorreram também mudanças no currículo⁶. Em uma tentativa de se formar professores, são criadas em 1835 as primeiras escolas normais. Estas são de dois anos (no máximo) e em nível secundário. Em 1840, tem início o Segundo Império. D. Pedro II era ligado à ciência e à cultura. Apesar da sua afeição para com a educação, não promoveu uma ampliação do ensino no Brasil. Mesquida (1994, p. 56) observa que,

quanto ao aspecto quantitativo, a educação primária no Brasil durante o Segundo Império não era nada encorajadora, pois confirmarmos nos dados de Rui Barbosa, a população livre do país sendo de 7 milhões de habitantes, somente 70.224 brasileiros achavam-se matriculados nas escolas públicas em 1857, ou seja, 1,04% da população, enquanto que em 1869, segundo o relatório do ministro da Agricultura e Obras Públicas, Paulino de Souza, os 2.603 estabelecimentos públicos de ensino primário tinham matriculados 94.425 alunos de uma população livre de 8 milhões de habitantes. Isto significa que a percentagem se manteve quase no mesmo nível: 1,1%.

Pode-se inferir, portanto, que o ensino era para extremamente poucos. Nessa época, o modelo brasileiro era ainda o rural e escravagista. A educação era, pois, destinada a uma pequena camada privilegiada da sociedade, mais especificamente, para os filhos da aristocracia luso-brasileira. Por isso mesmo, a educação brasileira de finais do período imperial é descrita como em estado precário. Segundo Aranha (1996, p. 155),

no ensino elementar, a situação é ainda mais caótica. O modelo econômico brasileiro, predominante agrário, sofre algumas alterações na segunda metade do século XIX em função do incremento do comércio e, mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização. Esse modelo não favorece a demanda da educação, que não é vista como meta prioritária

⁶ Os primeiros currículos surgiram com a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Era uma escola destinada à formação da elite de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal.



em face da grande população rural analfabeta composta sobretudo de escravos.

Contudo, a educação no Brasil continua sendo objeto de análise e discussão. Rui Barbosa, no intuito de avaliar o projeto da reforma educacional de 1879, elaborou Pareceres (1882 e 1883), os quais, segundo Xavier (1994, p. 98),

expressavam, de forma acabada, uma crença que seria cada vez mais alimentada pelas elites brasileiras e difundida no senso comum. Tratava-se do mito de que a causa do atraso e da miséria social do país se encontrava basicamente na ignorância, reproduzida pela ausência ou pela precariedade da educação popular.

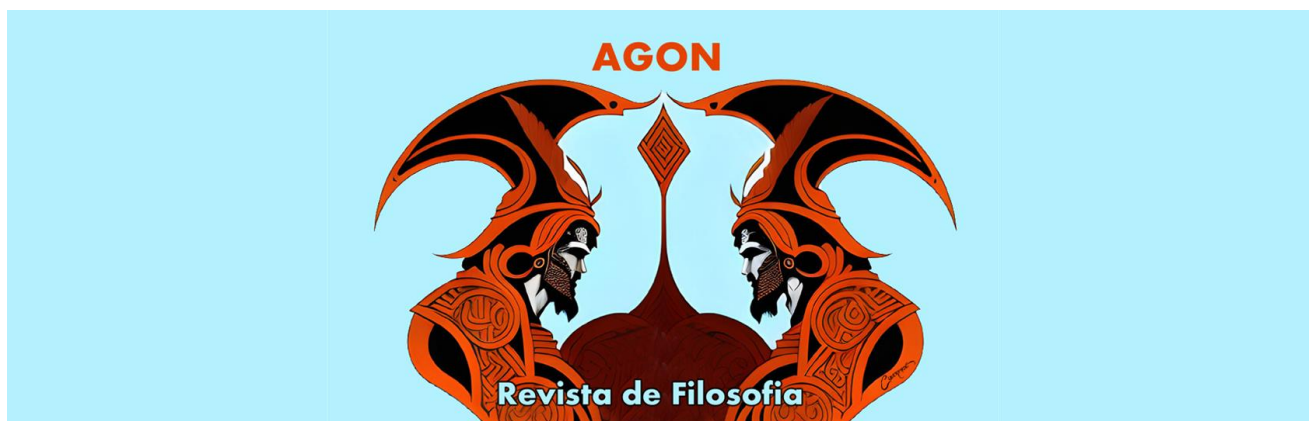
Ainda a mesma autora salienta que Rui Barbosa “propagava, entre nós, os princípios pedagógicos modernos, baseados na experiência e na ação, que em poucas décadas encontrariam a sua versão nacional escolanovista” (XAVIER, 1994, p. 99). Em seguida, em 1890, ocorre a reforma de Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira. Segundo, Xavier (1994, p. 108): “o ensino primário foi dividido em dois graus por Benjamin Constant, paracrianças entre 7 e 13 anos e entre 13 e 15 anos. Esta medida complexificava o currículo elementar e se fazia acompanhar pelo dispositivo que exigia o diploma do Curso Normal para o seu magistério”. Nossa pesquisa procurou investigar a utilização do Método de Lancaster, as ideias que acompanharam sua aceitação ou rejeição; examinamos a continuidade ou não da presença do Método de Ensino Mútuo na legislação do ensino, de 1827 a 1890. Procuramos, ainda, verificar a presença das ideias liberais e iluministas na mesma legislação, inclusive os pareceres de Rui Barbosa, contrapondo-se ao pensamento tomista aristotélico da Igreja Católica, bem como a influência das mesmas ideias sobre os idealizadores da Reforma da Escola Normal de São Paulo e das escolas-modelo, de 1892, destacando o discurso dos legisladores



defendendo a ideia de que se tratava da luta entre dois métodos opostos. De modo geral, o pensamento iluminista, adotado pela Revolução Francesa e transformado em ideário liberal nos Estados Unidos, chegou ao Brasil no final do século XVIII, inicialmente com a reforma pombalina, depois com a fundação do Seminário de Olinda, por Dom Azeredo Coutinho, e se materializou na legislação após a proclamação da independência. Sua repercussão nas questões educacionais se manifestou durante todo o Período Imperial Brasileiro e se refletiu na Proclamação da República. Passemos então a análise da crítica ao liberalismo maçônico em contraposição ao “surto de ideias novas” da geração de 1870.

DAS IDEIAS EM COMBATE: elementos para uma crítica de um projeto político e educacional

Como ressaltamos, no caso da Escola do Recife, essa recepção não foi tão passiva e pacífica. Ainda no fim da década de 1860 e na década seguinte, os moços do Recife já debatiam o ideário comtista: “Esses jovens estudavam intensamente o positivismo, o evolucionismo e o materialismo. Liam Comte, Darwin e Haeckel, além de Taine e Renan. Nos primeiros anos, o fascínio do romantismo continuou intacto, mas, no começo da década de 1870, Sívio Romero e Tobias Barreto lançaram uma campanha feroz contra o indianismo e o ecletismo” (SKIDMORE, 2012, p. 45). E não apenas ecletismo, também o positivismo foi o alvo preferencial das críticas de Tobias e Romero, antes mesmo do positivismo assumir lugar de destaque na cena política brasileira republicana. Em *Doutrina contra Doutrina* (1894), Romero é explícito quanto à sua ojeriza ao positivismo e seu intuito em combater a “infiltração do comtismo na política brasileira” (RABELLO, 1967, p. 99). Infiltração essa, propiciada, sem dúvida, pela força da cultura francesa no país. Como aponta Thomas Skidmore: “Ademais, o positivismo advinha da França, país cuja cultura gozava de enorme prestígio entre os brasileiros letrados. Era lógico, embora irônico, que os rebeldes intelectuais lançassem mão de Comte a fim de atacar a imitação servil de Victor Hugo pela



geração mais velha” (SKIDMORE, 2012, p. 47). Essa tradição que liga Victor Hugo a Auguste Comte é de extrema importância para a compreensão da recepção do positivismo e levanta uma questão fundamental: o jogo entre romantismo, positivismo e germanismo no pensamento e trajetória de Tobias. Assim, a relação entre Hugo e Comte, desvela uma curiosa relação entre os dois pensadores e a leitura e apropriação brasileira de suas obras e ideias. Sobre a sedução do positivismo e do hugoanismo, fiquemos com a análise de Carelli:

A passagem da nostalgia da antiga ordem, cara a Chateaubriand, para o anúncio messiânico de um mundo novo correspondente à evolução filosófica de Victor Hugo, seduz as elites brasileiras sensíveis aos ecos da ‘primavera dos povos’, da revolução de 1848, como Saint-Simon, Auguste Comte ou Pierre Leroux, Hugo, fiel à sua ‘inquietação social’, acredita que a miséria será infalivelmente estrangeira pelo progresso (CARELLI, 1994, p. 145).

Logicamente que a poesia romântica aqui inspirada em Hugo absorvera aspectos fundamentais de uma visão de mundo ampla: “Os sonhos humanitários e os temas sociais da poesia hugoniana transplantados para o contexto brasileiro concentram-se essencialmente em torno da abolição da escravidão. A expressão poética maior do combate por esta causa é Castro Alves” (CARELLI, 1994, p. 146). Daí uma das raízes da força dos jacobinos republicanos no Brasil, representados pela figura de Silva Jardim, que rivalizou com positivistas pela prioridade na memória sobre a proclamação e na construção dos heróis e símbolos nacionais: “O misticismo social e messianismo de um Victor Hugo reforçaram a ‘lenda’ da Revolução Francesa. Mas esta adoção brasileira não se faz sem contradições, pois Hugo é ao mesmo tempo o ídolo dos românticos (conservadores e revolucionários) e do imperador dom Pedro II” (CARELLI, 1994, p. 147). Dessa forma, a construção de um projeto nacional tomado à esteira pelos positivistas, se iniciara com o romantismo literário de um lado, e do outro com a missão de coleta e sistematização da história e geografia nacionais levada a cabo pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.



Nesse contexto de nascimento de uma nação, era preciso passar de um “instinto de nacionalidade” à edificação de uma “consciência nacional” veiculada por um discurso e por uma série de símbolos. O projeto nacional nascido no movimento romântico estava presente na criação literária, mas também na composição musical ou na criação arquitetônica (CARELLI, 1994, p. 148).

Segundo Márcio do Nascimento, Tobias e a Escola do Recife concorreram para disputar a primazia das ideias com o grupo dos positivistas:

Tobias Barreto e alguns dos seus colegas positivistas do núcleo do Recife compartilharam também da aspiração de elaborar uma ‘ciência *política positiva*’, pautada em princípios tais que permitissem superar as diferenças, os conflitos sociais, as efervescências políticas e ideológicas oriundas das diferentes demandas surgidas no contexto de crise do Brasil Império. Por meio dela, esperava Tobias superar os interesses polarizados e orientar a Nação nos seus passos rumo à modernização, prescindindo do recurso da revolução (NASCIMENTO, 2010, p. 139).

O paradoxo aparente entre o novo regime político, a modernização das instituições e opção pela República presidencialista se articulavam assim, a uma certa tradição que vislumbrava a França como modelo onde a ideologia positivista moldada sob uma teleologia inexorável servia aos propósitos de nossa elite ansiosa pela “ideologia, enquanto sistema intelectual estruturado (...)”, que entretanto: “oferece apenas o esboço abstrato que precisamente importa transformar, adaptar, para responder às exigências do momento” (ANSART, 1978, p. 16). Essa aparente contradição, entre ideologia e suas possíveis recepções, coloca em jogo a dinâmica entre a apropriação das ideias e seus efeitos: deformação, resignificação, instrumentalização política ou prática etc. Assim “não é precisamente a ideologia que é preciso tomar como fonte de doação dos significados e sim a totalidade indefinida das linguagens em suas particularidades e contradições (...). A teoria é ineficaz se não for divulgada e, inversamente, a propaganda só é eficaz na medida em que propaga mensagens para todos e inteligíveis” (ANSART, 1978, p. 16). E sob esse signo de



apropriação nossa elite manteve uma relação, em certo sentido, paradoxal com o modelo europeu francês (especificamente o positivismo):

Essas imagens francesas eram frequentemente desvalorizadas em relação aos modelos incontestados de desenvolvimento à europeia. Na oposição clássica entre barbárie e civilização, o francês conhece seu lugar e o brasileiro que pertence à elite de seu país julga-se branco e *afrancesado*, para rivalizar com seu modelo, sacrificando assim sua herança ameríndia e exorcizando a presença africana (CARELLI, 1994, p.105).

Dessa maneira, na circulação das ideologias, o cuidado maior deve levar em consideração que: “a articulação entre a produção da linguagem política e o desenvolvimento dos conflitos permaneceu obscurecida por uma tradição intelectualista, que tende a isolar a linguagem de suas condições sociais de produção” (ANSART, 1978, p. 14). Essa tradição intelectualista realiza a recepção e ressignificação das ideias francesas, incluindo o positivismo, alternando sua interpretação e aplicação diante das enormes diferenças nos contextos de produção das ideias.

Ou seja, não se trata de um conhecimento das coisas definidas como objetos e possuidoras de uma verdade essencial, dada; trata-se de uma análise dos quadros formais através dos quais foi possível conhecer as coisas, falar das coisas, com a diferença de que esses quadros formais não se encontram na estrutura do espírito humano, do sujeito que conhece, mas se situam num espaço de relações, entre o sujeito e o objeto, historicamente constituído (SALOMON, 2011, p. 328).

Além da escravidão, a permanência da monarquia, sua ausência de resistência diante do golpe republicano e até mesmo a “escolha” pelo modelo político a ser importado evidenciam as contradições dessas circulações de ideias. Como escreve Carelli analisando essas circulações, principalmente com uma “(...) forte lusofobia, [que] vai, ao longo do século XIX, tomar corpo na consciência do povo” (CARELLI, 1994, p. 105), as importações de ideias não estavam estéreis à consciência dos intelectuais brasileiros em torno das diferenças



contextuais entre o universo de formulação na Europa e sua pertinência e capacidade de aplicação em território nacional:

Esse movimento nacionalista não aceita mais os julgamentos peremptórios que os europeus continuam a tecer sobre sua sociedade. É neste jogo de espelhos deformantes que os brasileiros se viram encarcerar com um mal-estar crescente. De fato, certos intelectuais terão consciência da defasagem entre a realidade de seu país e as representações europeias, defasagem esta que acentuava necessariamente uma visão exótica, dirigida por definição a sublinhar os traços diferenciais, mas sugestivos. Esta busca do pitoresco frequentemente conduz o relato de viagem e torna-se um texto mais ou menos ficcional (CARELLI, 1994, p.105-6).

No caso do liberalismo político à luz da política do Império, Tobias declarava também sua ressalva, colocando-se numa linha cinza que não o vinculava ao Império ou à República, naquele momento em fase de gestação:

Mas eu não cansei de ser liberal, o que vale dizer que ainda não cansei de crêr na realidade de uma força superior que nos descobre um mundo melhor, que nos impelle para elle; ainda me não senti obrigado a ajoelhar-me diante dos idolos e pedir perdão da minha virtude, a única, talvez, de que me posso lisongear, a virtude de poder pensar no povo sem pensar no rei, estes dous conceitos que para mim serão sempre os dous termos de uma antinomia do sentimento, mil vezes mais inconciliavel que as antinomias da razão (BARRETO, 1926, p. 153).

Segundo Tobias, até o liberalismo vulgarizara-se e se descaracterizava no que tinha de superior: a defesa dos valores da liberdade e do progressismo, pelo menos na teoria, dos costumes. Lamentou o fato nos seguintes termos: “O liberalismo tornou-se um artigo da moda, um costume do dia, um objecto de negocio” (BARRETO, 1926, p. 159). Nessas bases é que podemos considerar o liberalismo de Tobias e da Escola do Recife como difuso. Mas para os jovens do Recife, as ideologias importadas, incluídas aí o positivismo, eram demasiadamente sedutoras. No campo da política local, nas províncias e municípios, as polêmicas reverberavam as formulações teóricas estrangeiras que funcionavam como o meio apropriado para a distinção do intelectual nos embates mais diversos, fosse no parlamento ou nos jornais. Após a Guerra do Paraguai a constituição de um reordenamento do campo



político-partidário mantinha relação íntima com as ideologias estrangeiras que colocavam em perspectiva uma guinada no universo intelectual. No entendimento de Vicente Licínio Cardoso: “Todavia, o embate violento entre os partidos, bem refletindo as insuficiências orgânicas da nação, foi adiado (...). Porque, de fato, a Guerra separara a agitação monárquica, fermentada dentro dos partidos — de acanhada significação política aliás — da evolução democrática republicana firmemente esboçada desde 1870 (CARDOSO, 1938, p. 134). A Guerra colocara em pauta tanto as noções de nacionalidade e nacionalismo, quanto da soberania do Estado Nacional. No campo político os temas correntes na filosofia política sofreram profundo impacto das ideias estrangeiras mais recentes naquele momento. Assim, a confluência de posições em torno da ideia de liberdade, coração do liberalismo em Tobias e ainda do contorno geral do liberalismo do oitocentos, percebemos que há um jogo intrincado entre política e liberdade. Os termos se relacionam mutuamente e ainda seccionam temáticas íntimas da própria trajetória dos intelectuais da província: política nos municípios, o lugar do direito, a ideia de força, a ideia de igualdade e a noção de história.

A crítica se concentra no elemento constitutivo de qualquer Nação moderna: o povo. Sujeito político que emerge na Revolução Francesa e é alçado a sujeito de direitos, em território nacional estaria condicionado a uma maquinaria política das elites. Alienado, dessa maneira, de qualquer participação ativa nos processos políticos tanto da esfera municipal, quanto da Corte Imperial, o povo seria o elemento-chave para a escrita historiográfica oitocentista e suas projeções de futuro (Cf: TURIM, Rodrigo. 2005, p. 108 e ss.). Crítica essa bastante pertinente aos propósitos do Movimento Republicano que declarou em seu Manifesto que: “Não reconhecendo nós outra soberania mais de que a soberania do povo, para ela apelamos. Nenhum outro tribunal pode julgar-nos: nenhuma outra autoridade pode interpor-se entre ela e nós” (MENEZES, 1998, p. 648). Na esfera cultural o povo é imagem fundamental dos românticos, já que: “são os intelectuais românticos os responsáveis pela invenção do conceito do povo, conceito esse necessário à elaboração de toda uma teoria que criava também dentro do conceito de classe um espaço



de idealização e de evasão” (BAREL, 2002, p. 268-9). A ordem civil e política, questionada pelos republicanos, traz a tona um dos grandes temas da filosofia política: a questão da liberdade. Curiosamente, neste debate, Tobias Barreto recorre a Charles Darwin.

Natureza e cultura aparecem então intrinsecamente ligadas como elementos conflitantes das posições que conduzem o indivíduo a estabelecer as mais variadas reações diante das imposições sociais dentro do contexto em que vive. Em outro movimento Tobias evoca a figura de Arthur Schopenhauer (1788-1860), na defesa de um saber capaz de confluir liberdade e razão, já que o conhecimento no universo filosófico seria a realização mais completa da liberdade: “Jesus, vae sendo posta á conta dos phrenesis poeticos e das creações phantasticas” (BARRETO, 1926, p. 140). John Stuart Mill (1806-1873) é o contraponto liberal referenciado no debate, porque segundo Tobias, ele se tornou o: “philosopho predilecto da industriosa sociedade moderna, aborrecida, impaciente de qualquer apparencia de tyrannia” (BARRETO, 1926a, p. 144). O raciocínio conclui um círculo interpretativo. Se a fraternidade não pode se realizar no plano político é justamente porque ela coloca em contraposição a liberdade e a igualdade. O cerne do processo revolucionário na França continha um confronto entre classes sociais e o reordenamento do espaço político dessas classes. No contexto brasileiro, estaríamos sob a égide da mesma categorização de classe. A contradição dos termos torna sua antítese irrefutável. A pretensão idealista de emancipação dos indivíduos “do poder” da sociedade transbordam numa fantasia de dimensões ingênuas sobre a natureza do ordenamento social. O ceticismo de Tobias nessa questão mantém paralelo com a condição da estrutura social do Brasil imperial, sedimentado nas bases da escravidão. Dar crédito a possibilidade da liberdade à luz de um regime sociopolítico violento exige de qualquer analista um nível de empatia que apenas o conhecimento empírico das condições de possibilidade de tal emancipação tornam possível. Tobias não possuía essa experiência. Nem mesmo a corte ele conhecerá. Ainda assim, sua crítica em termos conceituais têm coerência teórica. Nesse sentido, o liberalismo tampouco representara a alternativa mais palpável, já que: “Todo ideal explica, porque os



metaphrastas liberaes, com os seus brincos de imaginação, com os seus navios sempre de velas desfraldadas, á espera de vento, que os conduza ao paiz da felicidade, muitas vezes prestam mais serviços aos governos despoticos, do que os próprios theoreticos do absolutismo” (BARRETO, 1926, p. 146).

Mas, a sua crítica da liberdade como noção e como realidade social e política, não se sustenta somente num olhar puramente formal. Ainda que no Império o Liberalismo se fundava em noções, como bem destacam Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez, genéricas de liberdade e igualdade “(...) plásticas, e adaptáveis seja a repúblicas ou a monarquias parlamentares” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 497), as idiossincrasias de nossa realidade política e social e recepção de ideias que iam de encontro a essa realidade, facilitaram o ordenamento de uma crítica aguda às formas com que nossa elite imperial absorvia esse ideário. Já no campo filosófico, o Império “vivía o conflito entre Direito Natural e Escolástica, e que a ideologia liberal era uma forma de pensamento adaptável a qualquer sistema político, até o monárquico” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 496). Essa anomalia entre uma ideologia demasiadamente fluida e suas contradições no contexto de apropriação abriu espaço para a formulação das críticas de Tobias. De um lado, então, sua crítica é fomentada pelas nossas contradições sociais e culturais. De outro, pelo seu diálogo com a cultura germânica, especialmente com o evolucionismo via Ludwig Noiré e Ernest Haeckel.

O elemento da “herança” é fundamental na teoria da evolução das espécies e, posteriormente, ganhará maior densidade com o desenvolvimento da genética. Tobias “transpõe” para a dinâmica social as características intrínsecas ao movimento de luta das espécies pela sobrevivência, incluída aí a hereditariedade (já enunciada por Jean-Baptiste Lamarck na sua obra *Philosophie zoologique* em 1809), com a pequena diferença nesse caso de que é necessária uma tomada pela força e consciência de uma liberdade que é fruto da própria história e das gerações passadas. O evolucionismo é chave de compreensão da realidade social, ainda que, Tobias declare que “Darwinista ou haeckeliana, pouco nos importa, o que queremos é a verdade” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 167). Retórica à parte,



inegavelmente o evolucionismo conformou a crítica de Tobias às nossas estruturas de recepção ideológica. Mas essas contradições na dinâmica das apropriações que anacronizaria positivismo e liberalismo isentaria o evolucionismo por quais termos? Em outras palavras, quais elementos tornariam a mesma crítica improcedente para o pensamento germânico? Tobias declara por várias vezes o impacto que as ideias vindas da Alemanha causaram em seu espírito.

De modo recorrente, Tobias cruza a natureza do indivíduo – a sua própria, inclusive – e do individual para traçar a dinâmica de articulação entre ação, história, singularidade e determinações culturais, sociais e naturais. E é neste cruzamento que podemos perceber sua insatisfação com as determinações do positivismo, que interfere sobremaneira nas suas posições políticas. Se existem leis históricas, certamente não são as defendidas pelos positivistas que regeriam a máquina das sociedades modernas. A crença numa possível vitória pessoal e individual contradita, num primeiro olhar, sua defesa do evolucionismo. Pelo menos em parte, tendo em vista que há uma clivagem entre o indivíduo e o desenvolvimento dos povos como entes biológicos frente a natureza. Dessa forma, Tobias passa da crítica conceitual da fraternidade à sua dimensão em termos de humanidade (nós enquanto espécie).

Aos seus olhos, a própria ideia de força é elemento-chave nessa “historicidade” do ser humano. Existem franjas singulares de ordenações sociais que escapam dos condicionamentos gerais da evolução dos povos. Nem mesmo a fraternidade política e filosófica de considerável influência no Império – a maçonaria – escapa do olhar arguto do crítico da fraternidade. Ideia essa imaterializável e irrealizável em *práxis* política ou mesmo cultural. Ideias que não encontram possibilidade de efetivação e realização prática se caracterizariam como ilusões: “Repito, que Hatmann dividio em tres estadios as illusorias pretenções do homem; sendo pois o terceiro e ultimo delles a aspiração phantastica de um reino de Deus na terra, no qual a dita suprema de cada um consistirá precisamente na suprema dita de todos” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 128). Muito além de uma postura que



relegue a leis universais a determinação do futuro e explicação do passado, Tobias retoma o valor que dá ao indivíduo como elemento causador de toda mudança possível em sociedade⁷, enunciando a afirmação do chamado “vitalismo evolucionista”. Sua crítica ao positivismo também reverbera no catolicismo, já que a “religião da humanidade”, como se autointitulava o positivismo, bebeu na tradição cristã em variadas formas, mas principalmente na crença de uma natureza humana universal a todos os indivíduos. O ceticismo de Tobias reifica uma visão negativa tanto do presente e, ainda, de sua projeção de futuro. O tema da felicidade, seja por via religiosa ou por meios políticos, emerge e outra vez desestabiliza as bases teóricas das teleologias e utopias positivas. Mais uma vez a fundamentação desta interpretação dos fatos humanos se sustenta no evolucionismo e na dinâmica da luta pela sobrevivência.

Tobias era entusiasta da ciência, em especial do evolucionismo, último lastro, na sua percepção, de progresso no pensamento da época. Como bem ressalta Raymundo Faoro “As correntes de pensamento diziam que havia um mundo renovado, que era preciso rearticular ao país cadaveroso”, sendo que: “O veículo para a renovação era a ciência – a ciência em filosofia, a ciência em poesia, a ciência na literatura, a ciência na política. Era a ciência como salvação, retomando-se, nas elites que a promoviam, os elos visíveis das reformas pombalinas” (FAORO, 2007, p. 129). No entanto, a transposição das ideologias para o campo do exercício da política, que deveria articular esses saberes à renovação de nossas instituições e consequentemente da cultura nacional como um todo, acabava condicionada não apenas às recepções, mas ainda, às deformações inerentes à divergência entre contextos de elaboração dos referenciais para os contextos de apropriação.

O pensamento político está sob a jurisdição da *práxis*. A *práxis*, entretanto, não é um feixe caótico de instintos, mas de ideias. A recuperação do pensamento político, com seu isolamento conceitual, o extremo da falsa consciência do mito e do arbítrio teórico. Por esse meio se revitaliza realidade política, não aquela mítica realidade

⁷ Aqui Tobias cita *A miséria da Filosofia* de Karl Marx, mas sem realizar uma discussão exaustiva da obra. Constava na biblioteca particular de Tobias os dois volumes d'*O Capital*, edição de Otto Meissler (1883-1885).



nacional, o velocino de ouro do reducionismo, que a procura na subtração das camadas de tinta estrangeiras que a recobriram (FAORO, 2007, p. 40).

Essa dinâmica de apropriações é elemento antigo na formação cultural brasileira. Na análise de Faoro ela se refere, de modo especial, ao contexto da Independência onde: “leituras importadas, seletivamente adotadas e rejeitadas, não para a definição, mas para um esboço de pensamento”. Assim, uma das consequências dessas apropriações foi a de que: “a emancipação intelectual do universo português, o acanhado universo mental metropolitano, ocorre gradativamente no penoso esforço de juntar ideias europeias e muitas vezes proibidas” (FAORO, 2007, p. 85-6). Daí então a crítica à Nação fazer todo sentido no contexto de recepção do evolucionismo europeu. Os momentos em que esses intelectuais irrompem o espaço público e organizam formas de superação dos problemas nacionais, mas constantemente tendo como espelho as realidades exteriores, tanto das projeções teóricas de futuro, quando das realizações efetivadas, como por exemplo, as unificações da Alemanha e Itália e ainda a emergência dos Estados Unidos como potência industrial, se concordarmos com Habermas, para o qual, “a esfera pública não se realiza unicamente na república dos instruídos, mas sim no uso público da razão de todos que nela se entendem” (HABERMAS, 2014, p. 269). Dessa forma, para os positivistas a pátria era o coração de edificação da civilização. Nas suas palavras: “A pátria é a mediação necessária entre a família e a humanidade, é a mediação necessária para o desenvolvimento do instinto social” (CARVALHO, 1990, p. 22), justamente porque para Comte: “se a liberdade consistisse em não seguir qualquer lei, ela seria ainda mais imoral do que absurda” (COMTE, s/d, p. 94). É claro que liberdade não se confunde com total liberação das normas sociais, ou o que Comte chama de lei. O que Tobias critica é justamente a manipulação e conspiração de supostas leis e sua subordinação a uma finalidade última passível de controle ou aceleração, o que evoca a limitação mesma, das filosofias da história. Nas palavras de Valdeci Lopes de Araújo: “Por mais bem-sucedidas que fossem, as filosofias da história não eram capazes de garantir a redenção absoluta, a reintegração do tempo histórico perdido, abria-se então a necessidade



especificamente moderna de produzir tecnologias capazes de combater a rememoração melancólica da perda do passado, mesmo do mais recente, da história que se vivia” (ARAÚJO, In: CARVALHO; CAMPOS; (Orgs.), 2011, p. 300). Ainda assim, do ponto de vista político nossa elite imperial, de maneira geral, se afeiçoou ao utilitarismo de Hume:

O utilitarismo de Hume era a fonte de inspiração comum de todos. Como se sabe, para Hume todos os homens eram velhacos (*knaves*) e só poderiam ser motivados por meio do apelo a seus interesses pessoais. Tratava-se, portanto, de uma concepção de liberdade que se adaptava perfeitamente à noção de liberdade dos modernos como descrita por Benjamin Constant. O mundo utilitário é o mundo das paixões, e não o mundo da virtude no sentido antigo da palavra (CARVALHO, 1990, p. 18).

Retomemos a formulação original da famosa marca teórica do comtismo: a lei dos três estados. Ela é enunciada já na primeira lição do *Curso de Filosofia Positiva* (1830). Nas palavras de Comte, “esta lei consiste que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo dos nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados teóricos diferentes: estado teológico ou fictício; estado metafísico ou abstracto; e estado científico ou positivo” (COMTE, In: CRUZ, 2013, p. 140). A ênfase na cientificidade da lei dos três Estados, objeto de crítica por mostrar-se demasiado esquemática, é adensada pelo lugar que o direito ocuparia no plano geral de projeção dos diversos ordenamentos da sociedade. Nas palavras de Tobias, enunciadas no discurso “Idéa do Direito” (pronunciado em 1883): “Assim como, de todos os modos possíveis de abreviar o caminho entre dous pontos dados, a linha recta é o menor; assim como, de todos os modos imagináveis de um corpo girar em torno de outro corpo, o circulo é o mais regular: assim, também, de todos os modos possíveis de coexistencia humana, o direito é o melhor modo” (BARRETO, 1926, p. 175-6).

O jurista moderno, nessa acepção, seria o sujeito que necessariamente transcenderia um puro exercício de formulação legal, para se converter em verdadeiro agente do moderno ordenamento das relações entre os indivíduos. A ciência social por excelência residiria no direito e não na sociologia, a qual Tobias realiza dura crítica nas “Variações Anti-sociológicas” (texto concluído em 1887). O que escapara a Comte era justamente a dimensão



humana dos sentimentos e paixões, objetos inalcançáveis a uma ciência social: “Os sentimentos não figuram em sociologia, mesmo na estática, a não ser quanto às impulsões que exercem sobre a vida comum ou às modificações que dela que recebem. As suas leis próprias só podem ser convenientemente estudadas pela moral, onde adquirem a preponderância devida à sua dignidade superior na totalidade da natureza humana” (COMTE, s/d, p. 103). Tobias não compactuava dessa concepção de Comte que relegara os sentimentos a esfera da moral. Os sentimentos não se encontravam apartados do próprio movimento da sociedade. Ao contrário, são elementos constitutivos de sua dinâmica. Sob a égide da normatividade axiológica arbitrária do comtismo, Tobias sentenciava, principalmente, à sociologia positivista a vivacidade de um momento que passaria: “Emquanto, pois, assim como a velha astrologia dos Apollonios de Thyane, dos magos da Caldéa passou a ser a astronomia dos Copernicos, dos Galileus, dos Keplers, a nova sociologia de Comte, Spencer e outros sociologos e magos do occidente não passar a ser socionomia de sabios, estou firme na minha convicção: a sociologia é uma phrase” (COMTE, s/d, p. 182). Dessa maneira, se: “a sociolatria encarrega-se de matar a sociologia” (COMTE, s/d, p. 183), caberia ao direito equilibrar as tensões entre indivíduos e sociedade, instituições e o Estado. Para além de uma ciência da sociedade, pretensão essa ingênua para Tobias e teoricamente insustentável, a economia política estaria mais apta a se tornar ciência, aos seus olhos, porque: “Era bem possível que a sociologia não existisse, não pudesse mesmo existir, e todavia a economia politica, segregada do todo, pela limitação do seu objecto, pela diminuição do circulo de suas observações, constituísse uma verdadeira sciencia” (BARRETO, 1926, p. 183).

O elemento fundamental da crítica feita na “Idéa do Direito” retoma a ideia de “força” que para Tobias deriva do evolucionismo. Aqui então, surge o confronto entre liberdade, individualidade e condicionamentos sociais: “Ainda que os phenomenos sociaes só se explicassem pela vontade livre dos homens, esta vontade livre que produz effeitos, todos os effeitos constitutivos da vida social, é uma causa e, como tal, é uma força. Sobre isto



não ha duvida” (BARRETO, 1926, p. 185). Forças naturais em confronto com as atividades humanas. Começava a tomar contorno aquilo que se tornaria mais um avanço teórico no pensamento de Tobias: a emergência da noção de cultura. Se a economia é ciência da escassez, ela é lugar privilegiado para o estudo dos movimentos e ações humanas no tempo. Tobias se aproxima então do materialismo histórico ainda que não leve as consequências da dinâmica do capitalismo e sua gênese na estruturação das relações sociais, tal qual Marx. Contra “leis” aplicáveis a toda e qualquer sociedade e acontecimento indiscriminadamente ao contexto histórico, eis a postura de Tobias diante da pretensão da sociologia ao status de ciência social. Voltamos ao lugar que os juristas deveriam ocupar nesse processo numa sociedade que abandonava, ou, pelo menos, pretendia abandonar o ordenamento social hierárquico e excludente do Império.

Mesmo entre as profissões liberais uma posição de eminência singular havia de ser reservada àqueles que fizeram os cursos jurídicos, num país que pretendeu desterrar o arbítrio e os privilégios herdados para reger-se segundo normas impessoais. Aos juristas, pois, que podem interpretar as leis, é natural que se confie a factura das leis também sua boa aplicação. A importância que assumem os “legistas”, já no Império nascente, e especialmente os magistrados, que vão ocupar, numericamente, o primeiro lugar nas legislaturas é filha dessa reflexão (HOLANDA, 2008, p. 380).

Homem ilustrado de seu tempo, Tobias manteve relação de crítica ao positivismo, justamente porque ele confrontava sua percepção da sociedade e da política. Ainda que sua intuição de ciência tenha paralelo com a noção de ciência positivista ele procurou traçar um conjunto de argumentos contrários à filosofia de Comte. Nesse esquema interpretativo, a cultura e o direito assumiam a função de contrapesos argumentativos que desestruturavam os determinismos das leis gerais estabelecidas por Comte. No lugar desta, a presença da luta dos seres vivos na evolução construía significações muito mais densas e coerentes com os processos de estabelecimento das civilizações, ao longo da história, aos olhos de Tobias. É



inegável que suas opções estavam relacionadas com a dinâmica de importação dessas ideias. E mais: com as tramas e jogos de poder ligados a sua enunciação em território nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação com a política também é inegável tendo em vista que na transição do Império para a República. No entanto, não devemos perder de vista que tanto os discursos quanto as práticas de circulação e enunciação dessas posições colocam em perspectiva toda uma dinâmica das apropriações teóricas e conceituais que não se sustentam pela validade intrínseca desses enunciados, principalmente se levarmos em conta que “(...) os discursos e as práticas não são meios de reconhecer e se relacionar com coisas dadas. É através deles que se produzem objetivações. Não há coisa ou objeto independente de uma prática” (SALOMON, 2011, p. 328). Dessa forma, podemos evocar as considerações de José Murilo de Carvalho em torno da relação entre a elaboração de ideias e a circulação em contextos históricos e espaciais diversos: “O fenômeno de buscar modelos externos é universal. (...) Que ideias adotar, como adotá-las, que adaptações fazer, tudo isso pode ser revelador das forças políticas e dos valores que predominam a sociedade importadora” (CARVALHO, 1990, p. 22).

E no âmbito do Brasil Império a recepção do discurso da ciência como lugar de poder, realização e legitimação da modernidade não ocorrera de forma pacífica ou sistematicamente linear. Ao contrário, as formulações de Tobias Barreto rebatem o entendimento de que as transferências culturais se dariam eminentemente de maneira vertical. E se concordamos que “o discurso da ciência e do progresso estrutura os demais discursos e reinventa tradições. A história, ao anunciar a nova verdade universal, tão somente esquece que a verdade suprema é sempre antiempírica e que, naquele momento, mesclara-se com a genealogia das nações e da civilização de que é portadora” (PAZ, 1996, p. 153), inegavelmente, as proposições de formulação de uma identidade nacional realizada no



Oitocentos não resistiram imunes à crítica, ainda que advindas da capital da Província de Pernambuco.

Afinal, por que a crítica ao positivismo é importante para a compreensão da formulação e articulação da ideia de cultura de Tobias Barreto? Porque refutar a ideia de uma física social era o meio de questionar a própria instituição social e seu funcionamento, como procuramos demonstrar. Dessa maneira, para Comte, a pátria era o meio pelo qual se edificaria a instituição social: “A pátria é a mediação necessária entre a família e a humanidade, é a mediação necessária para o desenvolvimento do instinto social” (CARVALHO, 1990, p. 22), justamente porque, “se a liberdade consistisse em não seguir qualquer lei, ela seria ainda mais imoral do que absurda” (COMTE, s/d, p. 94). Inegavelmente, os positivistas formaram uma imagem pública forte o bastante para se caracterizarem como defensores das liberdades republicanas. Contribui para a formação dessa imagem a sua adesão nas principais faculdades do país e nos círculos intelectuais que tomariam o corpo do novo regime político. Uma das causas que desgastavam o Império era o movimento abolicionista, à qual, positivistas conseguiram “colar” seu apoio. Segundo Alonso: “A ideia positivista de progresso adentrou a Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife, de onde muitos alunos saíam republicanos e abolicionistas. A imbricação ficou corriqueira: para caracterizar o antiescravismo de um personagem, o autor de uma peça teatral o descreveu como positivista”⁸.

No entanto, os representantes da Escola do Recife, articulados numa crítica às ideias positivistas muito anterior ao calor intenso do movimento abolicionista da década de 1880, continuaram o combate utilizando a rede de amizade entre seus asseclas. Em carta sem data, Romero pedia a Artur Orlando que se manifestasse contra a reforma do ensino do início da República promovido pelos positivistas. Diz Romero: “Vá para a tribuna e vá para a

⁸ Trata-se de Joaquim Nunes e sua obra *Corja opulenta, drama abolicionista em 3 atos* (1887). Cf: ALONSO, 2015, p. 99.



imprensa. Aquilo tudo é plano dos positivistas do Rio Grande. Querer desorganizar todo o ensino para melhor se apossarem dêle” (RABELLO, 1967, p. 223). Isso prova que a força da sentença de Oliveira Vianna, para o qual: “Esta influência do Positivismo foi então uma influência de crenças – e não do credo em si” (VIANA, 2004, p. 108), também serve aos integrantes do movimento do Recife. O combate aos positivistas e do liberalismo maçônico, como procuramos analisar, realizado por Tobias e por muitos dos intelectuais ligados a Escola do Recife, demonstra outro aspecto dessas disputas de modelos e projetos de nação: no universo das ideias, a crítica sistemática antecedeu a ação política, o que não significa que a sua ascensão dentro do Regime republicano tenha acontecido à revelia de um cogente e intenso debate das ideias. Nesse particular, Tobias Barreto construiu uma crítica aos fundamentos do positivismo antes mesmo da confirmação dessa ideologia no coração do governo republicano, coisa que por si só mostra resistência antecipada a suposta tese da recepção acrítica de ideias estrangeiras em território nacional.



REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **FLORES, VOTOS E BALAS**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANSART, Pierre. Ideologias, Conflitos e Poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2ª. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A TRANSMISSÃO DA CULTURA**: parte 3 da obra A culturabrasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BAREL, Ana Beatriz Demarchi. **UM ROMANTISMO A OESTE**: modelo francês, identidade nacional. São Paulo: Annablume, 2002.

BARRETO, Tobias. Discursos. (Obras Completas IV). Aracaju: Edição do Estado do Sergipe, 1926.

BERGER, Manfredo. Educação e dependência. 3 ed. São Paulo: DIFEL, 1980.

BEVILAQUA, Clovis. Philosophia Positiva no Brazil. Recife: Typographia Industrial, 1883, p. 49-50.

CARDOSO, Vicente Licínio. À margem da História do Brasil. 2. Ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

CARELLI, Mario. **CULTURAS CRUZADAS**: intercâmbios culturais entre França e Brasil. Campinas: Papirus, 1994

CARVALHO, José Murilo de; **CAMPOS**, Adriana Pereira (Orgs.). **Perspectivas da cidadania no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **A FORMAÇÃO DAS ALMAS**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **A CONSTRUÇÃO DA ORDEM, A ELITE POLÍTICA IMPERIAL: teatro das sombras**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.



COMTE, Augusto. Catecismo Positivista ou Exposição Sumária da Religião Universal em Onze Colóquios Sistemáticos entre uma Mulher e um Sacerdote da Humanidade. Lisboa: Europa-América, s/d.

CRUZ, M. Braga da. **TEORIAS SOCIOLÓGICAS**: os fundamentos e os clássicos. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

FAORO, Raymundo. **A República Inacabada**. São Paulo: Globo, 2007

FREYRE, Gilberto. **ORDEM E PROGRESSO**: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e da monarquia para a república. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **MUDANÇA ESTRUTURAL DA ESFERA PÚBLICA**: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org). O Brasil Monárquico. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. v.4.

_____. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II: O Brasil Monárquico. Vol. 7: do Império à República. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 390.

KOSELLECK, Reinhart (et. al.). **O conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 220.

LIMA, Manoel de Oliveira. **O Império brasileiro**. (1821 — 1889), 4ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

MANNHEIM, Karl. Sociologia da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MENEZES, Djacir. Manifesto Republicano de 1870. In: **O Brasil e o pensamento brasileiro**. Brasília: Senado Federal, 1998.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia Norte-americana e educação protestante no Brasil**.



MOTA, Carlos Guilherme; **LOPEZ**, Adriana. **HISTÓRIA DO BRASIL**: uma interpretação. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

NASCIMENTO, Márcio Luiz do. **PRIMEIRA GERAÇÃO ROMÂNTICA VERSUS ESCOLA DO RECIFE**: trajetórias de intelectuais da Corte e dos intelectuais periféricos da Escola do Recife. Tese de doutorado em Sociologia. Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010.

NEVES, Fátima Maria. (2005). Investigações em torno do Método Lancasteriano ou de Ensino Mútuo (contribuições para a produção do Estado da Arte em História da Educação, no período imperial). 2005.

PAZ, Francisco Moraes. **NA POÉTICA DA HISTÓRIA**: a realização da utopia nacional oitocentista. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

RABELLO, Sylvio. **Itinerário de Sílvia Romero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**: a organização escolar. 18ª ed. — Campinas, SP: Autores associados, 2003.

ROMERO, Sílvia. **DOUTRINA CONTRA DOUTRINA**: O evolucionismo e o positivismo na República do Brasil. Rio de Janeiro: Editor J.B. Nunes, 1894,

SALOMON, Marlon (Org.). História, verdade, tempo. Chapecó: Argos, 2011. São Bernardo do Campo. Editeo.1994.

SKIDMORE, Thomas E. **PRETO NO BRANCO**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

STEPHANOU, Maria & **BASTOS**, Maria Helena, **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TURIM, Rodrigo. **NARRAR O PASSADO, PROJETER O FUTURO**: Sílvia Romero e a experiência historiográfica oitocentista. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005.

VIANA, Oliveira. O Ocaso do Império. Brasília: Senado Federal, 2004.

WEFFORT, Francisco C. Os clássicos da política. São Paulo: Ática, 1998-2002.



XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Capitalismo e escola no Brasil. Campinas,SP: Papirus, 1990.