

José da Silva Lisboa, José Bonifácio e Martim Francisco: discussões sobre educação no Império do Brasil

DALVIT GREINER DE PAULA

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

VERA LÚCIA NOGUEIRA

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é destacar alguns elementos do debate sobre a educação brasileira no início do Império do Brasil (1822-1827), identificando princípios e valores do Liberalismo aplicados à instrução pública. Para isso, analisamos o pensamento de Silva Lisboa e dos irmãos Martim Francisco e José Bonifácio. Usamos jornais, panfletos e Anais da Constituinte de 1823, bem como *Memórias de Martim Francisco*, perpassando as obras *Constituição Moral e Deveres do Cidadão*, de Silva Lisboa, e *Projetos para o Brasil*, de José Bonifácio. Para a interpretação dos dados, nos inspiramos na História Cultural, como sugerido por Roger Chartier. Assim, percebemos os conceitos caros ao Liberalismo, liberdade e felicidade, bem como a necessidade de um sistema educacional que mobilizasse o Estado na construção e na instrução da nação. Dessa maneira, apesar de concepções diferentes, os três terminavam por enxergar a necessidade da educação para a nova nação.

PALAVRAS-CHAVE

Liberalismo; educação; Visconde de Cairu; Irmãos Andrada; Brasil.

JOSÉ DA SILVA LISBOA, JOSÉ BONIFÁCIO AND MARTIM FRANCISCO: DISCUSSIONS ABOUT EDUCATION IN THE EMPIRE OF BRAZIL

ABSTRACT

The purpose of this article is to accentuate some of the main elements of the debate about Brazilian education at the beginning of the Brazil Empire (1822-1827), identifying the principles and values of Liberalism applied to public education. For this, we analyzed the thought of Silva Lisboa and of the brothers Martim Francisco and José Bonifácio. We use newspapers, pamphlets and Constitutional Proceedings 1823, as well as *A Memória de Martim Francisco*, permeating the works *Constituição Moral e Deveres do Cidadão*, by José da Silva Lisboa, and *Projetos para o Brasil*, by José Bonifácio. For data interpretation, we inspired in the Cultural History, as suggested by Roger Chartier. Thus, we noticed the fundamental concepts to Liberalism, liberty and happiness, as well as the need for an educational system that mobilized the state and nation building in education. So, despite of different views, both ended up seeing the need of education for the new nation.

KEYWORDS

Liberalism; education; Viscount of Cairu; Andrada Brothers; Brazil.

JOSÉ DA SILVA LISBOA, JOSÉ BONIFÁCIO Y MARTIM FRANCISCO: DISCUSIONES SOBRE EDUCACIÓN EN EL IMPERIO DE BRASIL

RESUMEN

El propósito del artículo es poner de relieve elementos del debate sobre la educación brasileña a comienzos del Imperio de Brasil (1822-1827), identificando los principios y valores del Liberalismo aplicados a la educación pública. Para ello, analizamos el pensamiento de Silva Lisboa y de los hermanos Martim Francisco y José Bonifácio. Utilizamos periódicos, folletos y Procedimientos Constitucionales de 1823, *Memórias de Martim Francisco*, permeando las obras *Constituição Moral e Deveres do Cidadão*, de Silva Lisboa, y *Projetos para o Brasil*, de José Bonifácio. Para la interpretación de datos, nos inspiramos en la Historia Cultural como sugiere Roger Chartier. De este modo, observamos los conceptos apreciados por el Liberalismo, la libertad y la felicidad, así como la necesidad de un sistema educativo que movilizase al Estado en la construcción e instrucción de la nación. Así, a pesar de los diferentes puntos de vista, ambos terminaron por ver la necesidad de la educación para la nueva nación.

PALABRAS CLAVES

Liberalismo; educación; Vizconde de Cairu; Hermanos Andrada; Brasil.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é destacar alguns dos principais elementos do debate intelectual acerca da educação brasileira durante a transição do Reino ao Império do Brasil (1815-1827) e refletir sobre eles, tentando identificar princípios e valores do Liberalismo aplicados à legislação da instrução pública. O marco temporal compreende o debate sobre a educação, a partir da assunção do Brasil à condição de Reino, em 1815, até a publicação da primeira lei educacional, em 1827. Para isso, propomos uma análise comparativa entre o pensamento de José da Silva Lisboa, deputado constituinte pela Província da Bahia, e dos irmãos Andrada: Martim Francisco e José Bonifácio, deputados constituintes pela Província de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente. As principais fontes utilizadas são os Anais da Assembleia Constituinte, de 1823, que nos colocam no centro do debate proposto ao parlamento. Analisamos ainda três documentos que apresentam proposições para projetos educacionais no Brasil nesse período, a saber: *Memórias de Martim Francisco* — de 1821, apresentadas à Província de São Paulo e, posteriormente, à Assembleia Nacional Constituinte, em 1823, que, apesar de abortada, é vista como o marco inicial desse debate —, as proposições de José Bonifácio em *Projetos para o Brasil* — acerca da civilização dos negros e índios, apresentado à mesma Assembleia —, e, por fim, a *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* — obra de José da Silva Lisboa que se propõe a ser um catecismo cívico para todos os cidadãos do Império. A análise e interpretação dos dados foi inspirada nos pressupostos da História Política e da História Cultural — numa visão horizontal e vertical —, como sugerido por Chartier (1988). Dessa maneira, acreditamos ser possível captar o espírito da época, tanto da sociedade quanto de seus instituintes, no momento de fundação do Estado e de organização do Império para, assim, compreendermos as possibilidades da educação como um direito caro a esses ilustrados.

A NECESSIDADE DE UM NOVO PACTO

A chegada do príncipe regente Dom João ao Brasil em 1808 significou, entre outras coisas, a preparação de um novo modo de educar os súditos para uma nova realidade que incluía a vida na Corte, o serviço real e a burocracia estatal. Estamos falando, portanto, de um novo tempo que se instala no Brasil Colônia, entendendo a necessidade de reordenação tanto da sociedade colonial quanto do Estado, personificado no rei, antes tão distante e agora tão perto, mais presente e mais forte.

A partir de 1815, a sociedade civil que aqui vivia pensa um novo modelo de convivência política e de Contrato Social: é a passagem da situação de Colônia à condição de Reino, o que significou um redesenho nas relações políticas. Entendendo com Remond (2003, p.444) que “só é política a relação com o poder na sociedade global: aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas”, coube à sociedade da época criar um novo arcabouço legal no qual deveriam estar explícitas as novas relações entre a Sociedade e o Estado nos Reinos do Brasil, Portugal e Algarves (Remond, 2003).

Em 1820, com a convocação das Cortes para deliberar uma Constituição para a Nação Portuguesa, viu-se a necessidade de reorganizar e constituir essa nova “totalidade dos indivíduos”. A essa ação política inicial vem a reação da Província de São Paulo, por intermédio de seus deputados, ao apresentarem ao novo príncipe regente no Brasil, Dom Pedro de Alcântara, as bases para esse novo pacto “afiançando ao Reino Unido, ao do Brasil, e às suas respectivas Províncias os seus competentes Direitos e encargos; e determinando o modo porque cada huma dellas deve concorrer para se conseguirem tão necessários e faustísimos fins” (Brasil, 1821, p. 5)¹. Nessa hierarquização fica, portanto, explícita a maneira como os deputados paulistas concebiam a nova organização do Império Lusitano — Constituição Liberal e autonomia para os reinos e as províncias — definindo, assim, as novas obrigações e direitos dos novos contratantes — no caso, os brasileiros que aqui viam a oportunidade de iniciar a construção da sua cidadania, na medida em que pouquíssimas vezes eram consultados sobre os negócios do Brasil enquanto na situação anterior de colonos. Assim, a nação, constituindo-se para tal como um corpo político, quer se ver representada no Estado, esse “instrumento e símbolo [...] ao qual se reconhece o poder de decidir por todos a capacidade de impor a obediência às leis e o direito de punir as infrações.” (Remond, 2003, p. 444).

Nesse novo pacto que começa a ser discutido não mais cabiam planos educacionais encomendados pelo rei aos intelectuais da Corte como nos períodos anteriores. Dessa forma, a educação também entra nas discussões e propostas da sociedade política como uma das necessidades da Nação para atingir as luzes e a civilização, principal justificativa das iniciativas aqui analisadas.

A essa época, ainda vivíamos sob os efeitos e a organização da reforma do ensino promovida pelo Marquês de Pombal, provavelmente por seu sucesso naquilo a que ela se propunha, ou seja, criando as condições para que o Estado passasse a atuar diretamente na educação, retirando da Igreja a primazia do ensino. Assim, não se via urgência de uma nova modelagem para o ensino. A importância da instrução, como condição *sine qua non* a um governo constitucional, subjaz aos Apontamentos dos paulistas que indicam a necessidade de “haver em todas as Cidades, Villas e Freguezias consideráveis, escolas de primeiras Letras pelo methodo de Lancaster com bons cathecismos para leitura e ensino dos meninos” (Brasil, 1821, p. 8), além dos ginásios, colégios e universidades “indispensáveis para o augmento, riqueza e prosperidade da Nação” (Brasil, 1821, p. 8). Porém, ainda na Assembleia Constituinte de 1823, a reação do deputado Carvalho e Melo ao pedido do deputado José de Alencar, na sessão de 11 de agosto de 1823, demonstra a situação do ensino no

1 Optamos por manter a grafia original dos documentos. Tais palavras estão contidas nos “Apontamentos” realizados pelos deputados da província de São Paulo, em 1821, cujo objetivo era contribuir para a formação de uma opinião pública acerca da “Regeneração Política do Reino do Brasil, e sua cordial união com o de Portugal”. Assinam o documento os deputados Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, Nicolao Pereira de Campos Vergueiro, Diogo Antônio Feijó, Antônio Manoel da Silva Bueno e Antônio Pais de Barros.

recém-proclamado Império: “com que maravilha e espanto ouvi agora ao Illustre Deputado o Sr. Alencar dizer, que em uma Villa tão notável não os havião nem ainda o de primeiras Letras.” (Brasil, 1880, p. 568)

Ainda sob as Reformas Pombalinas, Dom João não propôs nada novo para o ensino das primeiras letras e cuidou de, tão somente, formar quadros para a nova administração que aqui aportava. A exceção se dá quando o general Garção Stockler “é encarregado [...] de organizar um Plano de Instrução Pública para o Reino do Brasil” (Saraiva, 1997, p. 82-83). Garção Stockler já havia desenvolvido um Plano de Educação para o reino de Portugal em 1799, embora não tenha sido levado adiante por ser considerado impraticável, caro, revolucionário e excessivamente teórico para ser apreciado, segundo as críticas da junta designada pela Real Academia de Ciências de Lisboa.² Mesmo assim, Garção Stockler, atendendo ao pedido do Conde da Barca, apresenta-o a Dom João VI³. Não se sabe que destino tomou o plano. Sabe-se apenas que seu autor foi nomeado Governador dos Açores em 1820 e não mais voltou ao Brasil.

Por fim, em 1820, Dom João VI convoca as Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa. Assim,

durante o processo constituinte, as Cortes elaboraram um Decreto, o de 10 de março de 1821, pelo qual, independentemente de exame ou licença, qualquer cidadão poderia oferecer o ensino das primeiras letras. O Príncipe Regente (futuro D. Pedro I), em nome de D. João VI (já em Portugal) o publica no Brasil. (Cury, 2014, p. 23)

Mediante à convocação das Cortes, inicia-se um intenso debate com vistas à elaboração de um projeto educacional para o Brasil.

OS INTELLECTUAIS QUE DISPUTAM OS PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Compartilhamos o entendimento de Vieira (2008), ao fazer sua leitura de Bourdieu, de que os intelectuais são aqueles “produtores de capital simbólico, expressando os interesses das classes dominantes e aqueles próprios dos cultos que lutam pelo monopólio da produção do capital simbólico” (Vieira, 2008, p. 79). Nesse sentido, os homens analisados aqui expressam os interesses das classes dominantes à época e apresentam propostas que, na sua visão, fazem da ilustração o capital simbólico necessário a um modelo de civilização na qual acreditam e desejam inserir a jovem nação.

2 Esta junta era composta por António Ribeiro dos Santos (1745-1818), Joaquim de Foyos (1731-1811) e Agostinho José Costa Macedo (1745-1822), membros da Academia de Ciências de Lisboa.

3 “Stockler preparou igualmente, a pedido régio, um plano detalhado relativo à reorganização global da Instrução Pública, que apresentou primeiro em Lisboa, em 1799, e que depois reformulou quando da sua estadia no Brasil”. (Saraiva, 1997, p. 80)

A análise do debate acerca da educação brasileira nesse período será realizada por meio de uma comparação entre o pensamento de José da Silva Lisboa⁴ e dos irmãos Andrada: Martim Francisco⁵ e José Bonifácio⁶. Os três são egressos de Coimbra e cada um, ao seu tempo, sofreu os impactos das reformas educacionais pombalinas para os Estudos Maiores.

O pensamento desses três intelectuais se reflete em suas ações e em seus escritos. Protagonistas de uma época de construção do pensamento liberal no Brasil, cada um ao seu modo vai construir uma ideia de Nação, Estado e Governo para o país independente. Assim,

perante as ideias, ou melhor, perante os conceitos que utilizam os homens de uma época, fornecendo-lhes um conteúdo próprio dessa época, a tarefa do historiador das ideias é, portanto, a de «substituir a busca de uma determinação pela de uma função», função essa que só pode ser apreendida se for considerado globalmente o sistema ideológico da época considerada. (Venturi, 1970 *apud* Chartier, 1988, p. 49-50)

A determinação de construir um arcabouço legal no qual coubesse uma nação ainda indefinida faz com que esses sujeitos ajam com pressupostos iluministas, pensando a filosofia liberal como forma de afirmação do indivíduo diante do Estado e da sociedade. Em Silva Lisboa, identificamos o pensamento de Adam Smith, para o qual “a obrigação política, ou seja, a obediência, [...] conduz a uma atitude habitual de deferência frente à autoridade estabelecida” (Peixoto, 2001, p. 23) que, revestida de grande senso público, deve promover a felicidade geral da

4 José da Silva Lisboa (1756-1835) nasceu na Bahia e aportou em Portugal em 1773 para prosseguir seus estudos em Coimbra. Tornou-se professor substituto ainda em Coimbra e retornou ao Brasil no final do século XVIII, estabelecendo-se como professor régio na Bahia, sendo jubilado em 1798. Veio para o Rio de Janeiro após a chegada de Dom João, que lhe concedeu um emprego de censor na Imprensa Régia e autorização para aulas de Economia Política. Tornou-se influente na Corte portuguesa e atuou como deputado à Assembleia Constituinte. Após a instalação da Assembleia Nacional, já barão de Cairu, assumiu uma cadeira vitalícia no Senado.

5 Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1775-1844) é o irmão mais moço de José Bonifácio e compôs com Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, também deputado, a linha de frente na defesa de um pensamento e de uma Constituição Liberal no Brasil. Bacharel em matemática e doutor em ciências naturais pela Universidade de Coimbra em 1798, foi diretor-geral de Minas e Matas de São Paulo. Foi ministro da Fazenda nos Primeiro e Segundo Impérios. Antes, foi secretário do Interior do Governo Provisório da Província de São Paulo.

6 José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) seguiu para Coimbra em 1783 para estudar mineralogia e, após os estudos, continuou em viagem pela Europa, principalmente Paris e Freiburg. Publicou em importantes revistas francesas e ocupou vários cargos burocráticos e acadêmicos, como cientista, chegando a secretário da Academia de Ciências de Lisboa. Visto como dos mais capazes ilustrados brasileiros, iniciou sua carreira política como vice-presidente da junta provisória de São Paulo. Passou à condição de principal ministro de Dom Pedro I. Após a demissão do Ministério, ocupou sua cadeira de deputado à Assembleia Constituinte de 1823.

nação. Não muito distante, o pensamento dos irmãos Andrada, “imbuídos do ideal reformador, mas que temiam o curso que adotara o processo político na França revolucionária”, não admitia nem o retrocesso proposto pelas Cortes Portuguesas nem os avanços propostos pelos Liberais Exaltados no Brasil. (Neves, 2001, p. 81)

Sobre a apresentação do plano de Martim Francisco à Assembleia Constituinte de 1823, Fávero (2001) comenta o pedido de urgência em função do grande atraso que o novo país vivia em matéria de educação. Explica-nos que “o projeto de Martim Francisco foi o mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública formulado no primeiro quartel do século XIX, com sequência de séries, organização curricular e objetivos definidos para cada grau”. (Fávero, 2001, p. 40-41)

Na visão de Fávero já destacamos alguns princípios liberais propostos por Martim Francisco: liberdade e igualdade. Porém, cabe-nos perguntar: qual Educação para qual liberdade e qual igualdade se pregava na Província de São Paulo e no Reino do Brasil em 1821? Como esses conceitos vão se configurar na Constituição do Império e na Lei de 1827?

Para isso, é preciso localizar a proposta de Martim Francisco no tempo e no espaço. Quando Martim Francisco oferta sua obra, ele o faz na condição de secretário da província paulista, portanto como parte do corpo político e administrativo do rei Dom João VI. Em 1815, o Brasil havia passado pela experiência de tornar-se um Reino, e as forças que levaram o país e os Irmãos Andrada a militarem pela causa da “independência” ainda não estavam postas. Assim, podemos inferir que a educação proposta por Martim Francisco não seria para a sociedade vindoura e seus cidadãos no conjunto da nação que vinha se formando. Ao retirar de suas *Memórias* a palavra “igualdade”, o autor já demonstra o seu lugar na sociedade, e ao se dirigir aos vassallos, aponta-nos que apenas aqueles em condições de servir ao rei têm o direito à educação. Ora, a vassalagem era uma relação de confiança para o serviço do Reino, e não condição de qualquer um; era preciso conquistá-la numa relação de contrato. Portanto, apesar de “copiar” as ideias de Condorcet⁷, Martim Francisco parece ter consciência de seu lugar: um homem da elite colonial, ilustrado na metrópole, mas fiel ao Rei. Como disse em sua *Memória*:

§1º – A instrução pública é um dever do soberano para com os seus vassallos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante e os governados, e que manifestamente redunde em proveito de ambos: a instrução pública, igual e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado, nivela pouco mais ou menos suas faculdades intelectuais; aumenta sem prejuízo a superioridade daqueles, que a natureza dotou de uma organização mais feliz; aniquila esta dependência real, triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitarão sobre a cega ignorância da totalidade; destrói a

7 Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet (1741-1794), nobre francês, foi deputado à Assembleia Nacional pelo Departamento de Paris, membro do Comitê de Instrução Pública apresentou em abril de 1792, extenso relatório e um completo projeto de educação pública na França revolucionária de onde se extrai suas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, fonte de inspiração para várias propostas de educação no Brasil.

desigualdade, que nasce da diferença de sentimentos morais; facilita a cada um o gozo dos bens, que a sociedade confere; corta pela raiz os males e brandões da discórdia, com que a ignorância em diferentes épocas tem abusado o mundo, e dos quais estão cheios de páginas da história; e, finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torna-los firmes, e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas. (Andrada, 1945, p. 466)

O que nos interessa nesse primeiro parágrafo da *Memória*? Em primeiro lugar, ela é uma justificativa política do projeto de Martim Francisco, na qual o autor demonstra os benefícios auferidos pelo soberano e seus vassalos por meio da instrução. Em seguida, diz que essa última é um “dever do soberano” e, por conseguinte, é um direito de seu vassalo na medida em que direitos e deveres redundam em uma soma zero. Isto é, o resultado de “uma obrigação contraída” é condição *sine qua non* para a instalação das “sociedades políticas” modernas. São as noções de Contrato Social que orientam o trabalho de Martim Francisco. Não é a matriz inglesa do pensamento liberal, mas a matriz francesa de Rousseau, que “opera basicamente com as noções de: cidadania, igualdade e soberania popular” (Peixoto, 2001, p. 21). Assim, percebemos a noção de igualdade nas expressões “iguais”, “geralmente espalhada” e “todos” a quem se deve dirigir o projeto educacional do soberano a fim de equilibrar aqueles que a natureza fez diferentes, pois “nivela pouco mais ou menos” todos os homens. (Andrada, 1945, p. 466)

Martim Francisco demonstra um entendimento das diferenças naturais dos seres humanos e acredita que uma educação ofertada de maneira igualitária diminuiria as diferenças sociais apresentadas naquele momento. Dessa maneira, a instrução pública daria a todos as condições de estar na sociedade em condições mínimas para participar do corpo político e social uma vez que aproxima opostos, aqueles “que a natureza dotou de uma organização mais feliz” daqueles que vivem sob “cega ignorância”, fazendo desaparecer a dependência dos segundos em relação aos primeiros (Andrada, 1945, p. 466-467). Por fim, a instrução pública é necessária, pois é democrática e distributiva, facilitando “a cada um o gozo dos bens [com as ressalvas] que a sociedade confere” (Andrada, 1945, p. 466-467); promove a paz e a justiça, cortando “pela raiz os males e brandões da discórdia” à medida que os homens passam a usar a razão para a resolução dos conflitos; e, por fim, fortalece o Estado, reunindo as “forças morais com as físicas” (Andrada, 1945, p. 466-467).

Nesse sentido, Martim Francisco desenvolve seu argumento, demonstrando que uma distribuição desigual da instrução só provoca malefícios. Os estados que promovem essa estratégia de domínio da sociedade ao “limitar os conhecimentos exclusivamente a algumas classes” (Andrada, 1945, p. 466-467) acabam por cair no despotismo militar ou religioso. Continuando sua argumentação, Martim Francisco retoma sua justificativa pelos benefícios da educação, mas começa a explicitar a necessidade de algumas divisões mínimas devendo-se criar um plano geral, “uma base geral de educação, que encerre em si os elementos de todas as instruções particulares” (Andrada, 1945, p. 467). Cabe à educação geral o desenvolvimento das faculdades humanas em relação “à humanidade e ao Estado” (Andrada, 1945, p. 466-467) ou seja, aquelas virtudes cívicas que formam o cidadão de bem, portador de luzes e capaz

de estar a serviço da humanidade, de sua terra e de seu Estado; cabe à educação particular as “disposições naturais e talentos pessoais” (Andrada, 1945, p. 466-467) das pessoas, desenvolvendo-lhes as capacidades necessárias para a vida e, portanto, as condições para a sua sobrevivência (Andrada, 1945).

Propondo uma instrução pública leiga e aos cuidados do governante, é sugerido para o terceiro ano que aos meninos sejam introduzidos princípios morais e legais, cuidando para que conheçam a Constituição. A diferença do que propõe Martim Francisco está na religião, dispondo abertamente sobre a separação do ensino e consagrando a ideia de uma escola laica, deixando a religião para a vida privada do cidadão: “não incluo no pequeno código de moral as opiniões religiosas do nosso culto por competirem privativamente aos pais, e curas d’almas; e com toda justiça semelhantes opiniões devem ficar a cargo deles” (Andrada, 1945, p. 473). Há, portanto, uma separação das esferas pública e privada do ensino. O ensino das ciências afeto à razão deve ser público e equalizador, enquanto o ensino privado deve se dirigir à formação dos valores morais e religiosos. A cidadania se dá numa ampliação, não numa transposição, dos valores morais religiosos, agregando valores cívicos que constituem a cidadania. À escola caberia acrescentar “uma felicidade mais pura à felicidade, que eles vos prometem, e uma certa indenização aos sacrifícios que eles vos demandam: nós não vos oferecemos um jugo novo, mas aligeiramos o peso do antigo” (Andrada, 1945, p. 467).

José Bonifácio de Andrada e Silva deixa transparecer em seus escritos que o comércio e a educação seriam uma maneira de transformar inimigos naturais — índios e negros — em amigos e irmãos, compatriotas e cidadãos. O exercício das liberdades, da justiça, da indústria e do comércio faria o Brasil adquirir o *status* de nação livre e soberana, a exemplo dos Estados Unidos da América. Entretanto, apesar de seu reconhecido cabedal intelectual, José Bonifácio não traz uma proposta pensada e acabada para a educação nacional. Após deixar o ministério de Dom Pedro I, toma posse da sua cadeira de deputado constituinte e apresenta à Assembleia duas propostas: a primeira é a “Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura” (Silva, 2000, p. 23-45), com 32 artigos, e a segunda são os “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil” (Silva, 2000, p. 47-62), com 44 itens, mas não em forma de artigos. Em suas propostas, José Bonifácio raramente menciona os brancos pobres, e, quando o faz, coloca-os numa relação de superioridade aos índios e negros.

Em sua exposição, José Bonifácio esclarece que “a sociedade civil tem por base primeira a justiça, e por fim principal a felicidade dos homens” (Silva, 2000, p. 30). Ao indicar a base e a finalidade da sociedade, apresenta o mote para uma “Constituição liberal e duradoura” (Silva, 2000, p. 24) que acreditava ser a única forma possível de se constituir como Nação e Estado. Justiça e felicidade são os motes das duas obras apresentadas.

A principal ação a ser tomada seria cessar o tráfico de negros para o Brasil e parar de promover a guerra contra o indígena. A primeira justificava-se na noção de propriedade que o pensamento liberal nos traz “pois que o homem, não podendo ser coisa, não pode ser objeto de propriedade” (Silva, 2000, p. 30). Para cessar a guerra contra os indígenas, a justiça passa pelo comércio, comprando-lhes as terras em vez

de tomá-las. Dessa maneira, explicita seus princípios liberais de justiça, felicidade e propriedade derivadas umas das outras; porém, a simples ideia da escravidão já era demonstração da falta de luzes, prova inequívoca de que “as famílias não têm educação, nem a podem ter com o tráfico de escravos, nada as pode habituar a conhecer e amar a virtude, e a religião” (Silva, 2000, p. 27). Enfim, a liberdade, o comércio e a educação eram as ferramentas necessárias e úteis para transformar “escravos brutais e inimigos” em cidadãos úteis e morigerados (Silva, 2000, p. 24). Para ele, o fato de “serem os índios povos vagabundos, e dados a contínuas guerras, e roubos” (Silva, 2000, p. 47) não dispensa tratamento diferenciado e necessário como forma de se atingir a civilização. Era preciso, não enfrentá-los, mas sim começar a educá-los e a comerciar com eles.

O objetivo proposto em relação à população em geral e, em específico, aos índios e negros é “domesticá-los e fazê-los felizes” (Silva, 2000, p. 47). Além de um imperativo moral, era preciso tornar legal a obrigação de cuidar dos escravos para que “se convertam brutos imorais em cidadãos úteis, ativos e morigerados” (Silva, 2000, p. 31), de modo que “se as leis os consideram como objetos de legislação penal, por que o não serão também da proteção civil?” (Silva, 2000, p. 31). É assim, “forçados pela razão e pela lei a convertê-los de vis escravos em homens livres e ativos” (Silva, 2000, p. 32) num duplo movimento de libertação moral e mental da população do Império, “livrando as suas famílias de exemplos domésticos de corrupção e tirania; de inimigos seus e do Estado; que hoje não têm pátria, e que podem vir a ser nossos irmãos, e nossos compatriotas” (Silva, 2000, p. 32).

A responsabilidade da educação dos libertos no projeto de José Bonifácio restringe-se ao cuidado com o filho de senhor com sua escrava. No artigo XI, o Constituinte propõe que “todo senhor que andar amigado com escrava, ou tiver tido dela um filho ou mais filhos, será forçado pela lei a dar liberdade à mãe e aos filhos, e a cuidar na educação destes até a idade de quinze anos” (Silva, 2000, p. 35). No outro extremo, o cuidado do governo com os escravos que chegassem e o possível novo cidadão que viria a se formar com a libertação “dará igualmente todas as providências para que os escravos sejam instruídos na religião e moral, no que ganha muito, além da felicidade eterna, a subordinação e fidelidade devida dos escravos” (Silva, 2000, p. 37).

A ideia de felicidade, para José Bonifácio, estava diretamente ligada à ideia de civilização. Em sua concepção, um homem bruto, bárbaro, não tinha as condições técnicas para ser um homem feliz, pois, “para ser feliz o homem civilizado precisa calcular, e uma aritmética por mais grosseira e manca que seja lhe é indispensável” (Silva, 2000, p. 49). O cálculo está ligado à ideia de propriedade, uma vez que a matemática, além de ser uma linguagem, uma maneira elegante de descrever o mundo, surge nas civilizações para contar o que se tem, o que se deseja, o que se projeta e o que se deve acumular e proteger. Portanto, “o índio bravo, sem bens e sem dinheiro, nada tem que calcular, e todas as ideias abstratas de quantidade e número, sem as quais a razão do homem pouco difere do instinto dos brutos, lhe são desconhecidas” (Silva, 2000, p. 49). Tal concepção de civilização, atrelada à ideia de propriedade, serviria para justificar a perspectiva restrita de cidadania adotada na primeira Constituição, no que tange à preocupação com a instrução imperial.

Além de uma instrução inicial, a defesa dos estudos de níveis superiores também se faz presente nas proposições dos deputados, como se apresenta no projeto de Silva Lisboa, na sessão do dia 6 de setembro de 1823, ao defender a urgência da criação de um conjunto de Universidades em todo o Império:

Art. 1.º Criar-se-ha por ora já uma universidade nesta côrte, à custa do thesouro, a qual se intitulará - universidade das sciencias, bellas letras e artes. (...)

Art. 3.º Fundar-se-hão universidades semelhantes nas capitánias das outras provincias do imperio do Brazil, quando forem requeridas pelos respectivos povos, e governos locaes, que designarem e segurarem os fundos, e creditos de cada uma, necessarios ao estabelecimento, e independentes da sua estabelecida renda publica. (Brasil, 1880, v. 5, p. 49-50)

Apesar do grande apoio que teve a proposta, alguns dos apartes dos demais deputados inscritos — contrários e favoráveis — nos permitem conhecer os argumentos de Silva Lisboa acerca da educação. Para o deputado Gomide, membro da Comissão de Instrução Pública, a efetiva educação era possível em uma universidade, mas não na Corte, pois os prazeres da Corte retirariam a concentração e a capacidade de estudo dos moços. Cita, como exemplo, a distância da Universidade de Coimbra dos grandes centros portugueses como Lisboa e Porto. Contrário ao deputado Gomide, o deputado Miguel Calmon acreditava que era nas cidades que se deveriam ter universidades, pois a cidade ofereceria a prática daquilo que se aprendesse em teoria. Sugeriu, ainda, que a Assembleia autorizasse duas universidades, com o argumento de que “se qualquer das provincias quer ter dentro em si outra universidade não ha razão para se lhe não conceder uma vez que a sustente com fundos seus.” (Brasil, 1880, v. 5, p. 50). O deputado Vergueiro, que compartilhava da mesma crítica do colega Gomide, acrescentou ainda os custos do viver e estudar na Corte; além disso, via a Universidade no Rio de Janeiro como um monopólio da ciência e fazê-la na Corte seria um privilégio. Como pode ser observado, os argumentos são de cunho econômico, não havendo argumentos pedagógicos que justificassem o não espalhamento das Luzes.

Apesar de cogitado, Silva Lisboa estava ciente da precariedade de se instalar uma universidade na Bahia, em razão dos custos das lutas ali travadas em favor da Independência, ou em qualquer outro lugar naquele momento, pelos poucos recursos existentes. O argumento era financeiro e, portanto, era preciso concentrar esforços para a criação de uma universidade. Se cada província não o podia fazer, que o fizesse o Império. Por um lado, fundá-la no Rio de Janeiro significava concentrar esforços uma vez que a Corte já tinha escolas suficientes e para lá se dirigia a elite brasileira. Por outro lado, “multiplicando-se já taes estabelecimentos, todos serão fracos, ou excedentes á demanda do paiz” (Brasil, 1880, v. 5, p. 51), e a experiência já tinha mostrado “que varias cadeiras que forão creadas na Bahia de estudos maiores, se mostrarão como plantas exóticas, que não vingarão” (Brasil, 1880, v. 5, p. 51).

Em sessão anterior, de 22 de agosto de 1823, Silva Lisboa fez uma grande defesa da instrução pública e do ensino superior, colocando as suas opiniões e princípios sobre os quais se deveriam legislar em favor dessa matéria, advertindo

a Assembleia que sua intervenção seria longa, pois era “reconhecida a urgência do Estabelecimento de uma Universidade no Brasil” (Brasil, 1880, v. 4, p. 170), devendo esta ser única e na Corte, impugnando assim a proposta da Comissão de Instrução Pública. Em um momento de defesa da Independência, após o trauma pelo qual havia passado a Bahia, sua terra natal, Silva Lisboa deixa bem claras as prioridades daquele momento: “a nossa primeira, mais urgente necessidade he a defeza; depois virá a instrução superior do Império” (Brasil, 1880, v. 4, p. 170).

Ainda em defesa do Rio de Janeiro, Silva Lisboa começa argumentando sobre as facilidades econômicas e naturais marcadas “pela liberdade de comércio, e posição geográfica” (Brasil, 1880, v. 4, p. 171). Ao porto do Rio acorrem os principais navios mercantes, facilitando a importação de livros e instrumentos não só pela economia, mas “pela maior confluência de estrangeiros” (Brasil, 1880, v. 4, p. 171), bem como o fato de as principais escolas do Império já estarem ali instaladas, faltando apenas um Curso Jurídico: “Eis, pois já uma Universidade quasi formada” (Brasil, 1880, v. 4, p. 171).

Mais racional, Silva Lisboa argumentou que um maior número de universidades espalhadas pelo país significaria uma “superabundância de Doutores desproporcionados aos Empregos necessarios do Estado” (Brasil, 1880, v. 4, p. 171). Ele reforçou seu argumento sobre a exclusividade afirmando que era

reconhecido por Estadistas praticos, que não convém facilitar demasiado a todas as classes os estudos superiores, a fim de que entre somente a justa proporção dos Servidores do Estado, segundo a demanda do Paiz; e para que também dê garantias ao publico, como pertencentes á certas famílias remediadas, e de consideraveis posses. Aliás os supranumerários baratearão, ou não terão seo justo preço, como em todos os generos, que entrão no mercado. (Brasil, 1880, v. 4, p. 171)

Eram, pois, regras de mercado que deveriam determinar quando, onde e como instalar uma universidade. O diploma teria um custo e deveria, portanto, oferecer um retorno às famílias que fizessem tão grande investimento. Ora, num país pouco populoso com uma elite dependendo das benesses do Estado para o sustento de seus filhos que não herdavam nem administravam a terra, a manutenção dos empregos públicos era fundamental para a manutenção do nome, da influência e do capital cultural. O diploma era uma distinção de peso na cultura imperial brasileira.

O próximo argumento do deputado era também o argumento do censor régio. Com o argumento positivo de uma universidade cosmopolita na qual haveria “mais desafferro de parcialidades locaes, maior conhecimento dos homens, e dos negocios do Mundo” (Brasil, 1880, v. 4, p. 172), interpõe como justificativa contra o espalhamento o fato de que “infelizmente tem havido nas Provincias partidos dissidentes da Causa do Imperio Constitucional” (Brasil, 1880, v. 4, p. 172), cuidando para que “os que devem influir nas classes menos instruídas, venhão fazer estudos, e firmar o espírito do nosso systema” (Brasil, 1880, v. 4, p. 172). Como exemplo desse controle, o deputado Silva Lisboa oferece a atitude de Leão X que cria “mais de cem Cadeiras das Sciencias” em Roma (Brasil, 1880, v. 4, p. 172).

Que controle teria o imperador sobre estudantes e professores distantes de si? Em um país de dimensões continentais, a vigilância sobre as ideias dissidentes seria dificultada pelas distâncias impedindo, dessa forma, uma ação mais imediata e enérgica sobre novos comportamentos. O momento ainda era bastante tenso. Por outro lado, estar próximo do rei significava também expor-se com mais facilidade a um cargo na magistratura. Estando próximos, o rei honraria professores e estudantes com sua presença, observaria os melhores para os altos cargos públicos e excitaria os jovens estudantes. Por fim, encerrando sua argumentação sobre o melhor local para a universidade, Silva Lisboa apoia-se na “regra da Escriptura – o Olho do Rei dissipa todo o mal” (Brasil, 1880, v. 4, p. 172). Assim, conclui que a severa vigilância sobre as ideias e sobre os professores e estudantes se concretiza no notável “paragrafo do Projecto, em que omite a Creação de um Reitor, e se designa somente um Vice-Reitor do Corpo dos Lentes” (Brasil, 1880, v. 4, p. 172). Ou seja, o reitor seria da mais estreita confiança do imperador. Tal autoridade faria conter os estudantes e os professores, tanto nos costumes quanto nas ideias.

Seguindo a linha das Reformas Pombalinas da Universidade de Coimbra, Silva Lisboa fez veemente defesa do Curso Jurídico com base no Direito Romano: “para haverem Juizes de Direito, ainda que alias a Constituição estabeleça Juizes de facto, Instituição difficil de tomar raiz no Brasil” (Brasil, 1880, v. 4, p. 172). Ele demonstra com esse raciocínio que o resgate do Direito Romano, por meio das universidades, civilizou a Europa, estabelecendo, assim, a relação entre o Estado de Direito e a Civilização nos moldes europeus. Por fim, como argumento síntese, afirmou:

[...] não propuz monopolisar, e para sempre, os estudos da universidade nesta Côrte; somente attendi á urgencia das actuaes circumstancias do imperio, e á reconhecida impossibilidade do thesouro publico em já fazer a dotação simultanea de tantas universidades que se requerem. Dividindo-se enfraquecem-se. (Brasil, 1880, v. 5, p. 52)

Percebe-se que Silva Lisboa reconhecia a necessidade do aumento do número de universidades em todo o país, mas reconhecia também a incapacidade do Tesouro de mantê-las. Não havia impedimento para que fossem criadas outras universidades, desde que cada província as mantivessem em suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este foi um debate que não aconteceu na Assembleia Constituinte de 1823, à exceção da defesa de Silva Lisboa sobre a universidade no Brasil. As propostas de Martim Francisco e José Bonifácio, mesmo apresentadas conforme o regimento interno da Assembleia, não foram submetidas ao plenário, impedindo-nos, desse modo, de perceber a reação dos constituintes aos seus planos. Mesmo assim, percebemos que, durante a apresentação das propostas, apareceu explicitamente o pensamento dos autores e neles os conceitos caros ao Liberalismo, principalmente os de liberdade e felicidade, bem como a necessidade de um sistema educacional que mobilizasse o Estado na construção e na instrução da nação. Assim, apesar de

concepções diferentes e com viés político antagônico, concordavam sobre a necessidade da educação para a nova nação, porém com finalidades diversas.

Para José Bonifácio, haveria a necessidade de incorporar negros e índios, convertendo “brutos imorais em cidadãos úteis, ativos e morigerados” (Silva, 2000, p. 31) que “depois de ensinados, devem entrar na sociedade geral dos cidadãos” (Silva, 2000, p. 71), ao projeto civilizacional que o Brasil Imperial propunha, promovendo a justiça e a felicidade dos homens. Para Martim Francisco, as bases seriam a educação e as diversas causas da prosperidade de uma nação, devendo ser obrigação do Estado ofertá-la caso desejasse se manter livre e soberano, alertando que “toda sociedade política mantém-se próspera pelo serviço de todos aqueles que a constituem” (Andrada, 1945, p. 467), devendo este mesmo Estado habilitar todos os cidadãos como garantia da felicidade geral. Mais cuidadoso e sem idealismos, com um pé fincado na realidade, Silva Lisboa era um defensor das Luzes e acreditava no seu espalhamento como forma de civilizar a Nação, porém percebe-se em seu discurso uma intransigente advertência sobre a capacidade do Tesouro Real em manter uma educação pública e a necessidade de absoluto controle sobre as ideias difundidas pela educação. Era, portanto, o defensor de uma liberdade com controles, ou seja, o homem só é civilizado e feliz se controla seus apetites e paixões, pois “tão longe está de ser a ignorância huma lei da natureza humana, que antes he hum obstáculo á pratica de todas as suas leis. A ignorância he o *verdadeiro peccado original*.” (Silva Lisboa, 1824, p. 84, grifo do autor)

Percebemos que tais projetos educacionais tinham por finalidade introduzir o Brasil no rol das nações civilizadas a partir de dois documentos fundamentais: uma Constituição que garantisse a liberdade política e um plano educacional que garantisse a Constituição. Todos viam na educação o caminho das luzes, a saída para as mazelas da Colônia, para a civilização dos homens e para a afirmação do Brasil como nação independente.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, M. F. R. de. Memória sobre a reforma dos estudos menores da Capitania de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. VI, n. 16, out. 1945.

BRASIL. *Anais da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativo do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia de Hyppolito José Pinto & Cia., 1880. v. 4 e 5.

_____. Lembranças e apontamentos do governo provisório da Província de S. Paulo para os seus deputados mandadas publicar por ordem de sua Alteza Real, o Príncipe Regente do Brasil; a instâncias dos mesmos senhores deputados. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1821. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03877400#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 15 abr 2014.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Alges, Portugal: Difel Difusão, 1988.

CURY, C. R. J. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

- FÁVERO, O. (Org.). *A Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação).
- PEIXOTO, A. C. Liberais ou Conservadores? In: GUIMARÃES, L. M. P; PRADO, M. E. (Orgs.). *O Liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: Revan/Editora da UERJ, 2001. p. 11-30.
- NEVES, L. M. B. P. das. Liberalismo político no Brasil: ideias, representações e práticas. In: GUIMARÃES, L. M. P; PRADO, M. E. (Orgs.). *O Liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: Revan/Editora da UERJ, 2001. p. 73-102.
- REMOND, R. Do político. In: _____. *Por uma História política*. Tradução de Dora Oliveira. São Paulo: Editora da FGV, 2003. p. 441-450.
- SARAIVA, L. M. R. Garção Stockler e o “Projecto sobre estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil”. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 2., 1997, Águas de São Pedro. *Actas...* 1997. Disponível em: <http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2004/2004_05_LMRSaraiva.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- SILVA, J. B. de A. e. Projetos para o Brasil. In: DOLHNIKOFF, M. (Org.). São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.
- SILVA LISBOA, J. *Constituição Moral e Deveres do Cidadão com exposição da Moral Pública conforme o espírito da Constituição do Império*. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824.
- VIEIRA, C. A. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

SOBRE OS AUTORES

DALVIT GREINER DE PAULA é doutorando em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME-BH).
E-mail: dalvit.greiner@gmail.com

VERA LÚCIA NOGUEIRA é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
E-mail: vlnogueira2010@gmail.com

Recebido em 28 de maio de 2015
Aprovado em 3 de novembro de 2015