

'A UNIVERSIDADE QUE ESPERE!': PROPOSTAS PARA O ENSINO SUPERIOR NOS DISCURSOS DE INTELLECTUAIS DA GERAÇÃO 1870

'THE UNIVERSITY THAT WAITS FOR!':

PROPOSALS FOR HIGHER EDUCATION IN INTELLECTUAL SPEECHES OF GENERATION 1870

'LA UNIVERSIDAD QUE ESPERA!':

PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DISCURSOS INTELLECTUALES DE GENERACIÓN 1870

Joaquim Tavares da Conceição*, Laísa Dias Santos
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. *Autor para correspondência. *E-mail:*
joaquimcodapufs@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma compreensão de ideias defendidas por seis intelectuais da 'geração 1870' sobre a criação da universidade no Brasil no período de 1870 a 1889. A partir da história dos intelectuais e da utilização de diferentes tipologias de fontes, foi possível considerar que a implantação da universidade deveria esperar por ser entendida ora como sinônimo de centralização e monopólio do saber, ora como fim último, resultado de uma reforma gradual da instrução pública. Nos discursos analisados, mesmo que se buscasse o progresso do país e a liberdade da ciência, as condições financeiras, políticas e sociais do Império não permitiram contemplar a criação da universidade como melhor alternativa para os problemas da instrução superior no Brasil.

Palavras-chave: educação superior, história dos intelectuais, história da educação, projetos educacionais.

Abstract: This article presents an understanding of ideas defended by six intellectuals of the '1870 generation' about the creation of the university in Brazil from 1870 to 1889. From the history of intellectuals and the use of different typologies of sources, it was possible to consider that the University implantation should wait to be understood now as a synonym for centralization and monopoly of knowledge, now as an ultimate goal, the result of a gradual reform of public education. In the speeches analyzed, even if the country's progress and the freedom of science were sought, the financial, political and social conditions of the Empire did not allow contemplating the creation of the university as a better alternative to the problems of higher education in Brazil.

Keywords: higher education, history of intellectuals, history of education, educational projects.

Resumen: Este artículo presenta una comprensión de las ideas defendidas por seis intelectuales de la 'generación 1870' sobre la creación de la universidad en Brasil desde 1870 hasta 1889. A partir de la historia de los intelectuales y el uso de diferentes tipologías de fuentes, fue posible considerar que La implantación universitaria debería esperar a ser entendida ahora como sinónimo de centralización y monopolio del conocimiento, ahora como un objetivo final, el resultado de una reforma gradual de la educación pública. En los discursos analizados, incluso si se buscara el progreso del país y la libertad de la ciencia, las condiciones financieras, políticas y sociales del Imperio no permitieron contemplar la creación de la universidad como una mejor alternativa a los problemas de la educación superior en Brasil.

Palabras clave: educación superior, historia de los intelectuales, historia de la educación, proyectos educativos.

INTRODUÇÃO

O ano de 2019 foi marcado por discursos e medidas do governo federal que geraram impasses sobre o ensino superior e dificuldades para a sobrevivência das universidades públicas brasileiras. Esta questão permite retomar ou pensar projetos e/ou debates travados por intelectuais do século XIX – Aarão Reis, Joaquim Nabuco, Luís Pereira Barreto, Miguel Lemos, Rui Barbosa e Teixeira Mendes – em torno do ensino superior e da criação da universidade no Brasil. Como defende o historiador francês Marc Bloch (1886-1944), “[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (Bloch, 2001, p. 65). Problemáticas do tempo presente apresentam-se com potencialidade para conferir sentido ao estudo da história, aqui de forma específica à história da educação brasileira. Neste sentido, a questão norteadora deste artigo gira em torno da importância ou finalidade que era atribuída ao ensino superior e/ou à criação de uma universidade por parcela de intelectuais da denominada geração de 1870.

Como médicos, bacharéis em direito e engenheiros, ao assumirem e/ou intentarem algum tipo de poder político, os seis intelectuais analisados formularam e/ou defenderam projetos que incluíam a instrução superior como meio ou fim para a construção de um país ‘moderno’. Um Brasil moderno seria, neste contexto, “[...] um filho da ciência, que extinguindo as ideias e crenças do passado sacudiria o pó da tradição para trilhar uma senda sem vaivéns e sem sobressaltos” (Barreto, 2003, p. 396).

O último quartel do século XIX, considerado como o período “[...] mais notável do século [...]”, foi agitado por um “[...] bando de ideias novas” (Romero, 1910, p. 359). Por volta de 1870, como revelou Holanda (1969), a intelectualidade brasileira se apossou do positivismo e do evolucionismo, que já se delineavam desde 1850, e as novas gerações de spencerianos, materialistas, darwinistas e germanistas. Inspirados por tais correntes de ideias e mobilizados por necessidades brasileiras, intelectuais compreendidos dentro do que se convencionou designar de geração 1870¹ criaram e defenderam projetos de nação que vislumbravam, sobretudo, uma independência econômica e intelectual do país.

Os personagens, intitulados como geração 1870, foram, como aponta Vieira (2008), o marco para a história intelectual da educação brasileira. Isso porque serviram como mola propulsora para um campo de pesquisa, a História dos Intelectuais, associada à história política, em que há um ‘desenclausuramento’ dos intelectuais das suas obras de pensamento, uma vez que se tornava possível pensá-los no que concerne às suas ações políticas na ágora moderna.

¹ Somam-se outras denominações como Ilustração Brasileira, Cultos engajados e Espíritos ilustrados.

O termogeração 1870, na perspectiva de Alonso (2002), denomina um movimento político de contestação ao *status quo* monárquico e programas de reformas políticas, econômicas e intelectuais ocorridas entre os anos de 1869 e 1897. Dentre os 84 membros agrupados por Alonso (2002) na ‘geração 70’, elegemos os seis personagens, elencados no quadro 1 a seguir, que, para além e/ou a partir de motivações políticas, pensaram o ensino superior e/ou a fundação de uma universidade no Brasil.

Nº	Nome	Data/local de nascimento	Formação acadêmica
01	Aarão Leal de Carvalho Reis	06 de maio de 1853 - Pará	Engenheiro geógrafo pela Escola Politécnica
02	Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo	19 de agosto de 1849 - Pernambuco	Bacharel em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo
03	Luís Pereira Barreto	11 de janeiro de 1840 - Rio de Janeiro	Médico- Faculdade de Medicina de Bruxelas
04	Miguel Lemos	25 de novembro de 1854 - Rio de Janeiro	Médico- Paris
05	Raimundo Teixeira Mendes	05 de janeiro de 1855 - Maranhão	Engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro
06	Rui Barbosa de Oliveira	05 de novembro de 1849 - Bahia	Bacharel em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo

Quadro 1 - Membros da geração 1870 que pensaram e propuseram planos e reformas para o ensino superior brasileiro.

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil [CPDOC] e Blake (1949).

Ao enveredar pela interface entre História dos Intelectuais e História da Educação para entender discursos educacionais elaborados por sujeitos que não tiveram necessariamente suas ações voltadas exclusivamente para a educação, nem tampouco se tornaram reconhecidos como intelectuais a partir da atuação na esfera educativa, foi necessário atentar para alguns limites e desafios. Nos estudos² que têm por objeto os intelectuais, busca-se entender (in)diretamente como o Brasil foi pensado, projetado e quais motivações e anseios foram levados em conta para resolver seus problemas. Assim, têm-se desvelado as ideias como meio de expressão

² Podemos elencar as pesquisas desenvolvidas no projeto ‘Moderno, modernidade e modernização: a educação nos Projetos de Brasil- séc. XIX e XX’, que se propõe a fazer avançar a elaboração de uma teoria sobre o lugar da intelectualidade brasileira na construção da esfera pública e produzir entendimentos sobre as noções de moderno, modernidade e modernização.

e identificação de grupos de pessoas que comungam de um conjunto de crenças em uma determinada conjuntura histórica.

Mobilizando esta premissa neste estudo de história da educação que se alia à história dos intelectuais, buscou-se entender as questões sociais do período entre 1870 e 1889 que motivaram seis intelectuais da geração 1870 a pensarem a educação superior. Para autores como Conceição e Santos (2019), no campo da educação esta possibilidade abre caminhos para articulações entre a história da educação e outras histórias, como a política, a artística e das linguagens, o que pode auxiliar na compreensão de ideias, de argumentos utilizados no debate, da legitimidade dos projetos, as formas de transmissão de cultura e os meios e lugares de difusão do conhecimento. Estes, por sua vez, que nem sempre são próprios do contexto educacional, mas que incidem e também podem caracterizar o intelectual 'erudito', 'literato', 'filósofo', 'sábio', 'rei', 'padre', 'político', 'magistrado', 'jornalista', 'médico', 'professor' e tantas outras acepções³, como um 'intelectual da educação'. Por outro lado,

Embora a educação seja tema corrente na preocupação dos intelectuais, neste país [Brasil] e em outros países, é difícil sustentar que eles sempre se ocuparam, ocupam e ocuparão do tema. Primeiramente, porque é possível pensar os problemas de uma sociedade de maneira fragmentária, podendo ou não a educação estar entre eles conforme o interesse de alguns intelectuais ou dos grupos que eles representam. Segundo, porque, [...] a educação perdeu muito da força que tinha nas retóricas pela modernização da sociedade brasileira até as décadas iniciais do século XX. Por fim, porque se tudo pode ser entendido como educação – e o simples ato de pensar a sociedade e os seus problemas, atributo preferido dos intelectuais, remete a este problemático entendimento – então, estudar intelectuais seria estudar, automaticamente, algum tipo de educação, o que não parece ser sustentável. Ou, se é o caso, seriam inócuos os esforços dos historiadores da educação para estudar os intelectuais como um interesse especializado. Simplesmente porque a especificidade do campo, e aquilo que lhe dá amálgama – a educação – se confundiria com a simples existência social dos intelectuais, [...] (Oliveira, 2017, p. 17).

As considerações de Oliveira (2017) nos permitem atentar para o fato de que, se comparada à intensidade e ao volume de outras temáticas apresentadas nas demais produções elaboradas pelos seis intelectuais analisados, a educação – e, por conseguinte, a instrução superior – foi pensada de maneira fragmentada dentro do movimento de ideias da geração 1870. Soma-se a isso o fato dela também não ter sido, pelo menos no subgrupo estudado, um interesse central nas obras individuais,

³ Sobre as acepções que definem o intelectual ver Magalhães e Barreto (2016).

o que pode ser visualizado por meio do impacto das produções, de forma mais avolumada, nas áreas do direito e da sociologia, em detrimento da educação.

Por certo, e como será discutido mais adiante, as obras produzidas pelos seis intelectuais analisados tiveram maior amplitude nas suas áreas de formação acadêmica ou atuação profissional, o que envolveu a medicina, a engenharia, o direito, ou nas atuações partidárias e políticas. Contudo, há que se destacar que o fato de não terem projeção no campo da educação, com exceção de Rui Barbosa, não desmerece os seus projetos e ideias, uma vez que eles estiveram inscritos dentro de uma agenda maior, fosse ela uma corrente de pensamento, fosse uma bandeira política que, em alguns casos e, por vezes, em outros países ou ainda na República brasileira, puderam ser colocadas em prática. Assim, as obras analisadas foram recolocadas, no que Sirinelli (1996) considerou como ambiente social e cultural de um determinado contexto histórico, neste caso, em uma época de efervescência de projetos de nação em que a instrução poderia ser a “[...] solução de um problema que encerra em si todo o nosso futuro: a formação da inteligência popular e reconstituição do caráter nacional pela ciência de mãos dadas com a liberdade” (Barbosa, 1882, p. 2). Foi neste sentido que compreendemos as obras dos intelectuais analisados que trataram da temática abordada.

Foram utilizados como fontes artigos publicados nos periódicos *O Globo* (Rio de Janeiro, 1875), *A Província de São Paulo* (São Paulo, 1880), *Gazeta de Notícias* (Rio de Janeiro, 1882/82); discursos proferidos na Assembleia Geral (Rio de Janeiro, 1879); e parecer, leis e projetos de lei. A maior parte da documentação pesquisada faz parte dos acervos digitais da Biblioteca Nacional, Biblioteca da Câmara dos Deputados e Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

ENQUANTO A UNIVERSIDADE ESPERAVA: O ENSINO SUPERIOR NOS OITOCENTOS BRASILEIRO

Em 1808 o príncipe regente D. João VI criou, na província da Bahia, a primeira instituição de ensino superior no Brasil. Segundo Teixeira (1989), da chegada da família real até 1882 constou o funcionamento de 11 escolas superiores profissionais, que seguiam o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, em que os diplomas asseguravam postos privilegiados em um mercado de trabalho. Funcionando de forma esparsa no território nacional elas se distribuíram da seguinte forma:

[...] cria o Príncipe Regente nessa cidade [Bahia], em 18 de fevereiro, a Escola de Cirurgia e Anatomia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Apenas chegado ao Rio, o Príncipe Regente cria a 2 de abril de 1808 o Segundo Curso de Anatomia e Cirurgia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1808, criou a Academia de

Guarda-Marinha e em 1810, a Academia Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; em 1814 o Curso de Agricultura, e em 1816, a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura. Depois da Independência, cria o Imperador D. Pedro I em 11 de agosto de 1827 os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Durante a regência, na menoridade de D. Pedro II, criam-se em 1832 a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1839 a Escola de Farmácia, também em Ouro Preto, e em 1837, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II. (Teixeira, 1989, p. 89).

Dezesseis anos depois da fundação das primeiras faculdades na Bahia e no Rio de Janeiro, a Constituição do Império do Brasil, de 22 de abril de 1824, previa em seu art. 179, inciso XXXIII, que a “[...] garantia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos [...]” dos brasileiros incluiria os “Colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes” (**Constituição política...**, 1824). Não faltaram exemplos estrangeiros e ‘possibilidades constitucionais’ para inspirar, como constatou Teixeira (1989), a elaboração de 24 projetos de universidade para o Brasil entre 1808 e 1882. Contudo, não houve êxito nas propostas e, em detrimento delas, o que se desenvolveu, como considerou o autor, foram 11 ‘substitutivos da universidade’ ou faculdades isoladas.

O termo ‘substituir’ provoca alguns questionamentos na medida em que sugere que a universidade já vinha sendo pensada há mais de um século antes da sua implementação no Brasil na década de 1930. A ausência deste tipo de instituição privou os brasileiros dos estudos acadêmicos da língua e das letras, da geografia e da história, da filosofia e das ciências. As escolas profissionais, com seus ‘cursos únicos e uniformes’, privaram ainda de elaborar e transmitir uma ‘cultura nacional’, uma das funções primárias da universidade (Teixeira, 1989).

De acordo com Barros (1959), ao tratar da ilustração brasileira⁴ e da ideia de universidade nos Oitocentos, uma parcela de intelectuais reconhecia que o ensino superior tinha o papel fundamental na renovação do país e que, apesar dos três graus do ensino serem interdependentes, a instrução superior era o ‘vértice’ que irradiava as luzes que guiariam o caminho da ascensão (Barros, 1959). Portanto, é importante considerar como foi pensado o ensino superior, atentando para o que foi possível ser feito dadas as condições políticas, religiosas, econômicas e intelectuais derivadas da condição política do Segundo Reinado. Na linha de frente do que foi ou se tentou realizar em termos educacionais estava a necessidade de colocar o Brasil “[...] definitivamente na agenda das preocupações sociais, sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente

⁴ Movimento intelectual (1870-1914) que acreditava que as novas ideias (ciência, progresso e liberdade) transformariam radicalmente o país (Barros, 1959).

educada e disciplinada” (Gondra & Shuler, 2008, p. 11). O desenvolvimento da instrução, como forma de dar continuidade à tarefa inacabada de construção da identidade do povo brasileiro, demandava o desenvolvimento da instrução pública, em todos os níveis. Na tentativa de pensar um ‘novo’ Brasil, se conseguiu, em termos educacionais,

[...] um modestíssimo acréscimo de ensino primário, seguido de escolas vocacionais, um sistema seletivo de elite reduzido a muito poucas escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial (Teixeira, 1989, p. 71).

O desenvolvimento da instrução pública começou a ser potencializado a partir de 1870. Isso porque nesse período acirrava-se o desenvolvimento industrial, técnico e agrícola com o início da produção e comercialização do café e com isso a necessidade de cidadãos aptos a participarem do mercado de trabalho e da economia do país. De acordo com Prado Júnior (1984), esta década marcou a intensificação da mão de obra livre, proveniente da extinção do tráfico de escravos em 1850, e a acumulação de capitais, proveniente da conversão dos recursos, antes investidos na compra de escravos, para outras aplicações, como o pagamento da mão de obra. Não foi por acaso que muitos intelectuais brasileiros oitocentistas cederam espaço na pauta política à educação. Os projetos de nação incluíam o ‘progresso’, que necessariamente demandaria aumentar os lucros, refinar o lazer, estranhar costumes do passado e investir em educação (Cruz & Zica, 2016, p.62).

Foi quase unânime nas discussões sobre o ensino superior no período entre 1870 e 1889 a apresentação de problemas que iam desde o funcionamento das faculdades imperiais em velhos, pequenos e acanhados pardieiros, com bibliotecas pobres e sem laboratórios, até a negligência dos mestres, as raras reprovações e os exames sem formalidade (Barros, 1959). Tais críticas, aliadas às aspirações de progresso e civilização, deram lugar nos projetos políticos às discussões sobre a implantação da universidade no Brasil.

Brasiliense (1878), ao elaborar *Os programas dos partidos e o Segundo Império*, apresenta os principais princípios defendidos e que conseqüentemente embasavam as ações e projetos dos membros aderentes. No Partido Conservador (1837), o princípio da ‘centralização política’ vai incidir diretamente no ensino superior, principalmente com a Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, em que foram adicionados à Constituição Política do Império de 1824 alguns princípios, dentre eles a total responsabilidade do governo central pelo ensino superior em todo o Império (**Lei nº 16, 1834**). Já o Partido Liberal defendia, dentre outros princípios, a ‘descentralização’, o ‘ensino livre’ e o ‘sufrágio direto e generalizado’, preceitos que incidiam diretamente na necessidade de reorganização política que teria como meio

a instrução, uma vez reorganizada sob a batuta do progresso. Os republicanos, que não assumiram a chefia do Executivo, como os conservadores e liberais, mas que também criaram, discutiram e implementaram projetos de instrução baseados nos princípios de 'soberania popular', 'liberdade de consciência' e 'liberdade e universalidade do voto' (Brasiliense, 1878).

Projetos de criação de uma universidade no Brasil imperial envolveram membros dos partidos Liberal e Conservador. Alguns desses projetos previam, por exemplo, a criação em 1870 da 'Universidade Pedro II'. Ela reuniria em um só prédio o ensino de ciências sociais, exatas e da natureza. As propostas ainda consideravam a extinção das faculdades imperiais já existentes, uma vez que os cursos aí desenvolvidos seriam reunidos na universidade (Barros, 1959). Os seis intelectuais analisados foram contra projetos de criação de uma universidade na Corte Imperial do Rio de Janeiro ou mesmo em outra província do Império, contudo havia, entre eles, os que aprovavam a ideia da universidade, se consideradas sua natureza e finalidade.

A pluralidade de ideias que marcou o final do século XIX fez com que a temática instrução pública, e neste sentido também a superior, fosse pensada de múltiplas e variadas maneiras, se levarmos em consideração os repertórios que foram utilizados como embasamento teórico. Como uma disputa pelos sentidos da educação, ora de maneira mais branda em algumas províncias, ora de maneira mais acentuada em outras, membros de partidos políticos de centro ou da margem reservaram, em seus projetos de nação, espaço para a instrução e, conseqüentemente, a universidade.

A UNIVERSIDADE ESPERANDO

Aarão Reis esteve entre os personagens da geração 1870 que defendiam a idéia de fundação de universidade no Brasil. Ele reconhecia a instituição como importante passo na construção de país moderno, contudo, considerou que sua implementação ficaria para um momento futuro, em outro contexto social e econômico. Em seu artigo sobre a instrução superior no Império, publicado no jornal *O Globo*, no Rio de Janeiro, em 1875, Reis (1875, p. 57-58) considerou:

Como negar as vantagens do ensino universitário e sua imensa utilidade? Como negar que o regime das escolas separadas e existentes em lugares diferentes apenas tem sido usado como um meio de auxiliar o ensino universitário, estendendo o ensino superior às localidades que, não estando em condições de manter uma universidade, não parecem dever ser privadas de uma escola superior? Como não lastimar que países, muito menos adiantados do que o nosso, possuam hoje mais de uma universidade,

enquanto o Brasil não goza ainda de tais vantagens? Como contestar que as universidades são, e foram sempre, focos de saber?

Aarão Reis não se apresentava como adversário da ideia de universidade, mas combatia projetos que previam a criação desta instituição na Corte Imperial do Rio de Janeiro, na década de 1870. Segundo ele, o Brasil não estava ainda em condições financeiras de fundar uma universidade, ademais essa instituição só deveria ser pensada depois que fossem implementados pelas províncias o ensino superior e o profissional (Reis, 1875).

Se por um lado, Aarão Reis diagnosticou como impasse para a implementação do projeto de universidade no Brasil a falta de recursos, sejam eles financeiros, profissionais e até mesmo políticos, por outro, liberais como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa consideraram protelar tal iniciativa até que pudesse ser garantida a implementação da universidade de acordo com o pensamento do partido liberal. Neste sentido, antes da construção dos prédios, outras condições seriam mais urgentes.

Joaquim Nabuco, investido no mandato de deputado pela província de Pernambuco, discursou na Câmara dos Deputados, em 15 de maio de 1879, defendendo a criação de novas e diversas profissões, inclusive na indústria. Para tanto, destacou a necessidade de instrução da mão de obra, não só por meio da educação agrícola, mas também, e principalmente, pela universidade. Ao afirmar que não sabia se esse era o pensamento do gabinete do liberal Sinimbu, Nabuco defendeu que no século XIX “[...] nenhum ministro deveria proclamar-se inimigo das universidades, nem poderia haver liberal que fosse inimigo da ciência e que a quisesse substituir pela agricultura” (Nabuco, 2010, p.158).

Para liberais como os deputados Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, a universidade teria papel fundamental no processo de descentralização do ensino e diversificação das profissões, caso fosse fundada e implementada levando em conta os pressupostos da ciência e da liberdade de ensino. Contudo, estabelecê-la levando em conta interesses da Coroa, ou seja, “[...] abolindo as academias existentes ou centralizando-as para engrandecer a metrópole à custa das províncias, seria esquecer o futuro, comprometer o país e renegar os princípios liberais” (Barbosa, 1868, p. 12).

Aarão Reis, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa foram a favor da ideia de universidade. Acreditavam que, respeitando determinadas condições, a instituição poderia ser implementada de forma gradual, suscitando para tanto a iniciativa particular; uma reforma da instrução pública centrada, sobretudo, no professor e no método; estabelecimento da livre concorrência no seio das próprias academias do Estado e, por conseguinte, a descentralização do ensino; e a ausência de elementos administrativos e dogmáticos baseados na religião do Estado. Eis os elementos que,

para os três intelectuais em análise, deveriam ser antecipados a fim de garantir o progresso da ciência e a liberdade do ensino superior e assim o sucesso da criação da universidade no Brasil. Sem eles, o projeto de uma universidade poderia esperar. Principalmente porque a tônica dos discursos que envolviam o ensino superior colocava como prioridade a garantia da liberdade de ensino.

Aarão Reis, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa pareciam estar mais atentos, pelo menos nas obras analisadas, ao ensino livre em detrimento da defesa ou oposição à implantação de projetos universitários no Brasil. Sobre o posicionamento de Rui Barbosa, Barros (1959, p. 404) explicou:

Rui se ocupa agora da reforma do ensino existente e talvez não ache prudente comprometer o seu trabalho ou dificultá-lo, defendendo uma instituição por demais discutida e que vinha sendo, exatamente nesse ano, 1882, incansavelmente atacada, seja pelos positivistas, seja por diversos liberais.

Foi enquanto deputado pela província da Bahia e membro da comissão da instrução pública, que Rui Barbosa redigiu um projeto sobre o ensino superior. Como relator da comissão⁵ de instrução pública, o intelectual apresentou críticas à reforma do ensino superior elaborada pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho. O parecer de nº 64, apresentado em primeira sessão na Câmara, foi elaborado pela comissão que Rui Barbosa fez parte levando em consideração experiências internacionais de ensino superior, como as de Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Rússia, França, dentre outras. O que se percebe da análise do projeto é a apresentação de aspectos de experiências estrangeiras para indicar o que seriam os pontos nevrálgicos para o ensino superior e/ou a universidade no Brasil.

Os pontos apontados por Rui Barbosa iam de encontro a princípios estabelecidos pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, apresentado pelo ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, principalmente no que garantia a completa liberdade do ensino superior em todo o Império (Decreto nº 7.247, 1879). Isso significava dizer que ficaria permitida a associação de particulares para fundação de cursos em que se ensinariam as matérias que constituem o programa de qualquer curso superior oficial. Seriam as Faculdades Livres, instituições que gozariam de todos os privilégios e garantias de que teriam a faculdade ou escola oficial.

Rui Barbosa consagrava, em sua plenitude, a liberdade de ensino superior, concedida não só pela autorização de faculdades particulares, mas, sobretudo, que estes estabelecimentos privados não pudessem conferir graus acadêmicos. Incitava-se a concorrência, mas mantinha-se a tutela do Estado sobre o ensino, na medida

⁵ Junto com Thomaz do Bonfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Viana.

em que só as Faculdades Imperiais poderiam conferir diplomas. Seria uma tentativa de evitar que a regalia de conferir diplomas de bacharéis e doutores inundasse o Brasil de titulados nas carreiras liberais (Barbosa, 1882). Neste sentido, o ensino livre apresentado no decreto nº 7.247 deveria ter outro sentido e algumas limitações. Se no decreto de Leôncio de Carvalho o ensino livre correspondia à autorização de particulares de fundarem faculdades e conferirem graus acadêmicos, para Joaquim Nabuco essa liberdade precisava ser melhor adequada em prol da garantia do progresso da ciência.

Pois bem, esse é o modelo que o nobre ministro deve ter em vista. Faculdades criadas [...] para as quais o Estado concorra generosamente, mas que tenham o direito de governar-se a si mesmas, de escolher o seu pessoal, de dirigir as suas finanças, de organizar os seus programas; faculdades às quais concorra toda a mocidade brasileira, sem distinção de sentimentos religiosos, que sejam uma escola de patriotismo e uma associação para progresso da ciência, autônomas, só tendo um limite na lei: a liberdade mesmo da ciência que elas não poderão restringir em caso algum. Eis aí o que me parece um plano de ensino superior digno de um partido que se preocupa tanto dos direitos da liberdade como do adiantamento do país (Nabuco, 2010, p.173).

O conceito de liberdade de ensino superior, defendido por Joaquim Nabuco, reclamava a liberdade das academias do Estado em termos de ensino e a concorrência no seio dessas academias, tendo em vista o desenvolvimento científico. A difusão do ensino superior nesses moldes atenderia à descentralização governamental, ou seja, redistribuição do poder político entre as regiões. Assim, por mais que se admitisse a interferência do Estado no ensino superior, este não teria competência para definir ou patrocinar dogmas. “Da condição essencial da ciência é o não obedecer a concepções *a priori*, duvidar do que não esteja metodicamente averiguado, e só adotar a realidade verificada segundo os preceitos rigorosos da lógica experimental” (Barbosa, 1882, p. 11).

À primeira vista, admitir a interferência regrada do Estado no ensino superior poderia soar como um reforço ao princípio de centralização.

No plano político, a centralização manifestava-se em instituições como o Poder Moderador, apoiado pelo Conselho de Estado; o Senado vitalício, com membros nomeados pelo imperador; e a nomeação dos presidentes de província pelo governo central. No plano administrativo, a centralização firmou-se com o fim do princípio eletivo no sistema judiciário e policial, e sua substituição pelo princípio hierárquico – sob o comando do poder central (Ferreira, 1999, p. 37).

A centralização foi considerada o maior perigo da liberdade moderna. Entretanto, as críticas de Joaquim Nabuco e Rui Barbosa não se dirigiam à centralização governamental, mas à centralização administrativa, este sistema funesto que exerce e esteriliza os maiores Estados em proveito das metrópoles (Barbosa, 1868). E sobre este papel do Estado, continua o autor na década de 1880:

Há certamente uma escola respeitável, que para em nome do saber positivista e da evolução, condena em absoluto a interferência do Estado no ensino, aplaudiria a reforma que entregasse os graus científicos à competência ilimitada da iniciativa particular. Essa aspiração, porém, na essência, contraria precisamente as leis evolucionistas, cujo espírito não pode autorizar a passagem instantânea do regime da colação exclusiva dos graus pelo Estado para o da indiferença do Estado ante um dos interesses que mais empenham a sua existência normal. É possível, é provável, até que em um futuro ainda não próximo consinta a realização dessas esperanças; mas não estamos, por enquanto, na altura de um ideal que não encontraria no mundo contemporâneo elementos suficientes para o receberem. Não é nada tentadora a situação criada, nos Estados Unidos, ao ensino superior pelo princípio da abstenção sistemática da autoridade. Ela é indubitavelmente inferior à das universidades francesas, a das universidades italianas, a das universidades alemãs, que, como se apoiarem todas na intervenção do Estado, não deixam de ser as associações intelectuais mais produtivas que nunca se viram, os maiores focos da atividade do pensamento (Barbosa, 1882, p. 6).

A liberdade de ensino superior, para Rui Barbosa, seria antes de tudo a liberdade científica, a liberdade de cátedra e a liberdade de pensamento. E, mesmo apesar desta concepção de ensino livre ir de encontro à ideia de liberdade de ensino já implementada pelo decreto de Leôncio de Carvalho, ainda seria mais viável seguir por esta brecha, tentando alargá-la com novos elementos, ao invés de insistir no enfrentamento de um obstáculo mais resistente, o poder moderador, os interesses conservadores do parlamento ou até mesmo a falta de recursos financeiros para implantação da universidade. Tal difusão do ensino superior preservando a inspeção do Estado, defendia também Rui Barbosa (1882), mereceria o voto não só de todos os amigos da propagação da ciência, mas também de todos os entusiastas das ideias descentralizadoras.

A UNIVERSIDADE COMO FANTASMA DO PASSADO: 'A REPUGNÂNCIA ERA FUNDADA'

Contra o projeto de criação de uma universidade na Corte Imperial do Rio de Janeiro, e mesmo nas províncias, circularam ideias de positivistas como Luís Pereira Barreto. As críticas em torno da busca da ciência, 'sob o bafejo oficial', levaram o

médico e membro do partido republicano paulista a fundamentar suas ideias em seis artigos no jornal *A Província de São Paulo*. A oposição de Pereira Barreto (2003) justificou-se pela natureza da instituição que se pretendia criar no Império. Se por um lado não havia dano à propagação da ciência, por outro, esta poderia ser comprometida caso fosse desenvolvida em uma instituição criada pela/para a posteridade do nome da Majestade. Ao utilizar como exemplo o passado científico da Faculdade de Medicina da Bahia, Pereira Barreto considerou que

[...] sua majestade honrou sempre com suas presentes visitas a escola de medicina; assistiu constantemente aos atos, à colação dos graus; raramente faltou aos concursos. Tudo se passou sempre sob suas vistas, sob a sua mais imediata inspeção. Por outro lado, nos afirma que sua majestade é um sábio e um protetor das letras pátrias. E, não obstante, a faculdade nunca possuiu uma coleção de mineralogia, nem um gabinete de física, nem um laboratório de química, nem um museu de anatomia, nem um anfiteatro de fisiologia, do mesmo modo que nunca teve à sua disposição um edifício próprio, nem uma maternidade, nem uma cadeira prática de cirurgia uterina, de moléstias de olhos, de pele, da laringe, genito-urinárias, etc., etc. A mais completa nudez foi sempre a sua invariável partilha (Barreto, 2003, p. 381-382).

Para Pereira Barreto (2003), a ciência não ganharia em nada com a criação de belos edifícios repletos de princípios envelhecidos, desintegrados e por isso nocivos à economia. A fundação da universidade no Brasil seria então impraticável perante a razão moderna e a ciência se levados em consideração os interesses da Coroa, que tendia a reforçar o espírito de centralização econômica, política e intelectual. A universidade seria neste cenário, segundo Pereira Barreto (2003), uma instituição de caráter ‘ambíguo e contraditório’. Ela não geraria ciência e progresso, condições para um país ‘de plena positividade’, pois surgiria em meio a elementos ligados às concepções teológicas⁶ e metafísicas⁷, ou seja, envelhecidos e arcaicos.

A universidade é a anarquia sistematizada, é a desordem no espírito como no coração, é a concentração na trama orgânica da sociedade de todos os resíduos impuros do passado; é o sombrio refúgio dos fantasmas da tradição e o vasto repositório, em que o fermento de todos os conflitos religiosos corrompe as fontes mais puras da vida moderna. Aí ensina a idolatrar o passado e a abominar o presente e o contrário também aí se ensina ao mesmo tempo; aí se ensina que o alvo do homem é a vida de além túmulo, e ao mesmo tempo aí se ensina que não devemos assinar à vida senão um alvo puramente

⁶ Caracterizado pela deposição do poder explicativo dos fenômenos em agentes sobrenaturais; personificações de objetos, vários deuses ou um deus único respectivamente (Oliveira, 2010).

⁷ Diferenciando-se do estado teológico apenas por substituir, na produção da explicação dos fenômenos, o concreto pelo abstrato e a imaginação pela argumentação (Oliveira, 2010).

humano; aí se ensina que existe um Deus, que existem muitos, que não existe nenhum; todas as contradições, todos os disparates, aí encontram uma cadeira assalariada, um abrigo seguro a uma retórica certa. É impossível que o simples bom-senso público não se revolte contra a ideia de uma tão singular enormidade (Barreto, 2003, p. 400-401).

Os termos 'anarquia' e 'desordem' surgiram exatamente da dupla função que a universidade poderia exercer: se por um lado ela assumiria a missão de ensinar apenas os ramos das humanidades, que poderiam se limitar às noções elementares, ela também poderia difundir o ensino científico ou ciência positiva, sob a forma de ciências físicas, matemáticas e naturais. O Brasil que se intentava moderno por meio de projetos de instrução ligados à Coroa, teria na universidade uma oportuna possibilidade de preservar as concepções que garantissem a manutenção da tradição imperial, que muitas das vezes não condizia completamente às necessidades da ciência e do progresso vislumbrado pelos ideais positivistas. De acordo com tal filosofia, a reforma educacional se faria por meio da expansão do espírito moderno, abundando assim a difusão do ensino científico em instituições de ensino superior onde permanecesse afastado o espírito teológico e metafísico. "A mocidade não se prepara para viver no mundo de outrora [...]; a indústria e a ciência suprimiram os profetas; a salvação não está mais nas águas do Jordão, mas no trabalho e no saber" (Barreto, 2003, p. 395).

As críticas e justificativas de Pereira Barreto iam ao encontro de ideias de outros positivistas. Miguel Lemos, médico e fundador do Apostolado positivista no Brasil, em um artigo publicado em 17 de dezembro de 1881 no jornal *Gazeta de Notícias*, São Paulo, transcreveu um protesto, originalmente publicado na *Revue Occidentale* de Paris em 1º de março de 1881, sobre o programa que asseguraria a prosperidade nacional. Ele assim considerou:

1. Que as **universidades de estudo**, depois de terem sido os focos da liberdade espiritual, quando o catolicismo tornou-se opressor, tornaram-se hoje, por sua vez, **instituições decadentes** e um dos maiores **obstáculos** a toda livre tentativa de reorganização espiritual;
2. Que a criação de semelhante instituição em nosso país não corresponde a **nenhuma necessidade real**, mas somente ao patriotismo mal esclarecido de um certo número de cidadãos que arrastam-nos assim a imitar organizações caducas, contra as quais protestam há muito tempo todos os espíritos emancipados do velho mundo;
3. Que o Brasil possui um **número mais que suficiente de escolas superiores** para satisfazer as necessidades profissionais, e que a fundação de uma universidade só teria como resultado estender e dar maior intensidade as deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos

abandonam as demais profissões, igualmente uteis e honrosas, para só preocupar-se com a aquisição de um diploma qualquer;

4. Que a criação de semelhante instituição interessa, como se quer fazer acreditar, à **glória do reinado do Sr. Pedro II**, que, pelo contrário, só pode pretender ao reconhecimento da posteridade, dirigindo os destinos da nossa pátria conforme as tendências de nossa época e sacrificando o nosso futuro a satisfação de uma vaidade pueril, indigna da alta responsabilidade de sua função;

5. Que finalmente, os sacrifícios exigidos para realizar este projeto, serão outros tantos esforços desviados, com grande prejuízo para o povo, da solicitude que deve inspirar a todos, governos e governados, a verdadeira **instrução popular**, aquela que se **dirige a todos** e não somente a um pequeno número de privilegiados (Lemos, 1881, p. 1, grifo nosso).

Miguel Lemos encarregou o engenheiro e propagandista positivista Raimundo Teixeira Mendes de redigir uma série de artigos explicando a sua concepção do que seria a universidade no Brasil. Mendes escreveu oito artigos no jornal *Gazeta de Notícias*, São Paulo, entre os anos de 1881 e 1882, detalhando e expandindo os princípios apresentados anteriormente por Lemos no mesmo jornal. Todos os artigos, intitulados de ‘Universidade’, representaram a oposição do Centro Positivista de São Paulo à criação de tal instituição no Brasil.

Ao compreender o que foram as universidades no passado e o papel que poderiam representar no século XIX, Mendes (1881), levando em consideração não só experiências estrangeiras, mas sobretudo o contexto político, econômico e social brasileiro, pressupunha que o projeto de universidade no Brasil poderia dar seqüência à tradição conservadora de apadrinhamentos e servidão à monarquia. Isso porque

[...] o governo tem chaves do tesouro, tem afilhados a doar com dinheiros públicos, e fora da filhadagem, existe a turba-multa dos pretendentes às sinecuras que dão pingues rendimentos e honras. É quanto basta para levantar-se um vasto edifício; decretar cadeiras; abrir concursos; e nomear professores (Mendes, 1882, p. 2).

Os projetos de criação de universidade no império foram considerados como algo “[...] anacrônico, retrógrado e anárquico, repleto de funestas consequências” (Lemos, 1881, p. 1). À primeira vista, tais críticas remetem a uma instituição que não agregaria desenvolvimento nacional, ou seja, na contramão de experiências frutíferas do período em análise, como a de universidades que funcionavam na Europa e América do Norte. Contudo, há que se recolocar as ideias dos autores no seu ambiente social, neste caso, o Império brasileiro sob as vistas do positivismo.

Para eles, da maneira como estava organizado o Império brasileiro – a centralização política, economia baseada na exportação de café e açúcar, união entre Estado e igreja e a escravidão –, a universidade não encontraria espaço para se desenvolver com liberdade. Deste modo, Teixeira Mendes chegou à conclusão de que o projeto de sistematização do ensino pelo governo, universitário ou não universitário, deveria ser condenado.

1º Como estabelecendo privilégios e atacando a liberdade, contrariamente a marcha evolutiva do ocidente, que tende a destruir todos os privilégios e conquistar a liberdade; isto é, como **retrógrado**;

2º Como concorrendo para manter artificialmente teorias que ou já caíram no conceito da opinião pública ou ainda não foram unanimemente aceitas, e portanto, não passaram pela prova social das concepções definitivas. Isto é, como favorecendo a persistência do desequilíbrio social, que resultou da decomposição do dogma católico, e portanto, sendo **anárquico**.

3º Como contrário as indicações do empirismo político esclarecido pelos resultados científicos já incontestados, que conduz as reformas por nós apresentadas;

4º Como contrário aos ensinamentos da história que patenteiam o aniquilamento das concepções teológicas; a insignificância moral e social dos sábios especialistas, nacionais e estrangeiros; o papel passageiro, provisório, secundário e por fim retrógrado das corporações teóricas privilegiadas, em todos os países (Mendes, 1882, p. 2, grifo nosso).

Concordavam Miguel Lemos e Teixeira Mendes de que era necessária a reforma do ensino, entretanto se fosse feita nos moldes universitários do governo imperial a grandeza nacional de misérias seria potencializada. Isso porque o ensino superior produzia e tendia a produzir “[...] fatalmente o aumento do parasitismo, a ascensão das mediocridades para altas funções diretivas, a agravação dos vexames e a desmoralização do proletariado” (Mendes, 1881, p. 2). Considerava-se que os capitais que seriam empregados na possível implantação dos projetos universitários seriam melhores aproveitados caso fossem investidos, por exemplo, na emancipação dos escravos e na educação dos libertos (Lemos, 1881).

E então, qual seria, neste contexto, a reforma do ensino superior pensada por Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Pereira Barreto? Se as críticas ao projeto de universidade na corte foram extensas, as propostas para substituí-lo apresentadas pelos positivistas em questão foram tímidas. Pereira Barreto reservou ao último parágrafo dos seus seis artigos, ao que se pode configurar como proposta direta para o ensino superior:

[...] o que nos falta é a difusão do ensino científico, sob a forma de ciências físicas e matemáticas, de ciências naturais em toda a extensão da palavra e com todas as suas consequências. Que se ensine com um caráter independente, ou com preparação para os cursos médicos, veterinários, zootécnicos, de engenharia etc., etc., pouco importa; o essencial é que, ao menos, algumas províncias de primeira ordem, como esta, possam dispor de um estabelecimento de instrução superior desta natureza, e do qual permaneça cuidadosamente arredado o espírito teológico e metafísico (Barreto, 2003, p. 401).

A ciência foi o ponto nodal das discussões educacionais de Pereira Barreto nos artigos de jornais analisados. A valorização do método científico voltava-se para uma reforma intelectual que formasse uma sociedade consciente e racional, pois seria educada e instruída pelo método da observação, exatidão, verificação experimental e assimilação da verdade. Neste contexto, uma reforma do ensino superior serviria para integrar plenamente a nação numa civilização e, para tanto, deveria ser vencido o atraso cultural e político do país. Vale ressaltar que esta reforma seria gradual e não ficaria a cargo apenas do ensino superior, pois envolveria não só a instrução, mas a economia, a cultura, aspectos sociais e a própria política. Ela respeitaria estágios de desenvolvimento – teológico e metafísico – que seriam superados pelo estado positivo, caracterizado pela ciência que pressupunha, dentre outros princípios, a liberdade, a laicidade e a superação da tradição clássica das humanidades pelas disciplinas que partissem dos fenômenos mais simples e gerais em direção aos mais complexos e específicos. Pode-se entender que estas razões podem ter contribuído para que ele não se detivesse a construir, nos artigos de jornais em questão, uma proposta específica e mais densa para o ensino superior. Isso porque esta seria resultado e não o pontapé inicial da reforma positiva da instrução intelectual, solução para os problemas do organismo social.

De forma semelhante, Teixeira Mendes, nos oito artigos de jornais que viraram 70 páginas de folheto sobre a universidade, destinou uma simplória proposta, em termos de argumentação, sobre o que poderíamos considerar como ideias para o ensino superior brasileiro. Considerando como medidas políticas necessárias para reorganização do ensino público, Teixeira Mendes definiu que o ensino nas escolas Polytechnica, de medicina e direito deveria ser reduzido ao caráter técnico, ou seja, aquele em que só a prática poderia habilitar a exercer as profissões. Isso porque, se houvesse um ensino integral, nos moldes positivistas, todos os cidadãos teriam a base teórica de qualquer profissão útil (Mendes, 1881, 1882).

Teixeira Mendes, assim como Miguel Lemos, defendia uma educação integral, de espírito moderno, que não necessariamente se faria pelo ensino superior, mais sim por meio de um ensino capaz de pôr o cidadão em estado de conhecer as leis. “A este ensino fundamental cumpre juntar o que já for unanimemente reconhecido útil,

mas com a condição de ser distribuído por todos, gratuita e facultativamente” (Mendes, 1882, p. 2).

O fato de não terem robustecido, ao menos nos artigos analisados, uma alternativa para a substituição dos projetos de criação da universidade não tira o mérito dos discursos de Teixeira Mendes, Miguel Lemos e Pereira Barreto. Ao considerar o meio de veiculação utilizado pelos positivistas em análise, podemos considerar que os jornais no século XIX foram espaços de convencimento, baseado em argumentos mais diretos, em que fossem expandidos e acessados de forma mais prática e resumida. Há ainda que se considerar impasses, como a relação do autor com a direção do jornal, suas características estruturais, o espaço dedicado para apresentar a discussão, ou até mesmo a existência da garantia de publicação sequencial de todos os conteúdos produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática ensino superior, discutida pelos seis intelectuais da geração 1870, foi pensada dentro do contexto que almejava a derrocada dos princípios basilares do império – a escravidão, a centralização política e a religião do Estado. Foi neste sentido que a formação de uma inteligência e de um caráter nacional tornou-se necessária para um país que se intentava moderno, ou seja, que buscava extinguir os elementos do passado para incorporar novos princípios que regulariam a vida social. Neste contexto, os projetos de criação de universidade no Brasil ganharam lugar nas discussões políticas dos intelectuais analisados.

Se a crítica ao ensino superior, tal qual vinha sendo implementado no Império, e a defesa de ciência uniam os seis membros da geração 1870, as posições político-partidárias e teóricas aderidas por eles os distanciavam. Havia aqueles que eram a favor da criação de uma universidade no Brasil a partir de princípios liberais, mas que secundarizavam a discussão em prol da defesa incisiva e mais urgente de outros aspectos do ensino superior, como a descentralização da instrução superior, a livre concorrência e autonomia de ensino. Por outro lado, havia os que combatiam a implementação de qualquer tipo de projeto que visasse instituir a universidade no Brasil, pois consideravam que a ciência e a liberdade, requisitos de um país moderno, não se desenvolveriam em uma instituição implementada sob o controle do governo imperial e/ou do domínio da igreja.

A harmonia entre os males reconhecidos e as teorias e princípios políticos foi característica dos argumentos contra a criação da universidade no Império brasileiro. A universidade não foi considerada a melhor alternativa para os problemas da instrução no Brasil, visto que poderia se tornar um espaço de centralização administrativa, restrição ao ensino livre, bem como uma instituição que perpetuaria privilégios a uma determinada parcela da população. Some-se a isso

a alegada inviabilidade financeira, profissional e intelectual do Império brasileiro nas décadas de 1870 e 1880.

Não atrelamos o fato de a universidade não ter sido criada no cronótopo analisado apenas às críticas dos seis personagens analisados. Por mais que partissem de uma temática em comum – a crítica ou a protelação da criação de uma universidade no Império brasileiro – não houve um consenso entre ideias e propostas apresentadas. Esta razão, por si só, pode ter enfraquecido as propostas, pois fragmenta os discursos em termos quantitativos e de unicidade nas ideias. Somado a isso, não podemos desconsiderar que a temática foi pensada dentro de uma agenda maior de preocupações, que envolvia política, cultura, economia e religião. Sendo assim, a preocupação sobre a universidade tornou-se ainda mais colateral, se comparada a outros assuntos das agendas políticas e/ou econômicas, como a escravidão, as instituições imperiais, a centralização política, a agricultura e indústria, a religião do Estado, dentre outros.

Por outro lado, deve ser considerado que as ideias de Aarão Reis, Joaquim Nabuco, Miguel Lemos, Pereira Barreto, Teixeira Mendes e Rui Barbosa estiveram inscritas em um projeto maior, que pensava um novo Brasil, e foi neste sentido que outros sujeitos comungaram e propagaram as suas ideias. E se por um lado não comungavam das mesmas críticas sobre a criação da universidade, por outro compartilhavam do fim, principalmente político e econômico, que a não implantação dessa instituição poderia contribuir, o que indiretamente agregou mais adeptos à causa da universidade.

Por mais que os motivos para a não implantação ou a protelação da universidade possam não ter sido os melhores, devemos considerar a mais importante característica da geração 1870: pensar o Brasil a partir de seus problemas reais, observáveis e vivenciados. Essa característica dá à variedade de ideias maior possibilidade de arrematamento de sujeitos que se veem motivados a pensar os problemas a partir das suas experiências. Assim, por mais que sejam criados vários caminhos, existiu um fim último. No caso da geração 1870, a extinção do *status quo* imperial e dos seus seis membros analisados, e em prol de tal extinção, a não criação da universidade. Não podemos mensurar se esse foi o melhor caminho, mas consideramos que as discussões acaloraram uma disputa pelos sentidos da nação que se queria formar.

Por fim, a partir da história dos intelectuais, foi possível evidenciar uma das várias maneiras de como e porque o projeto de criação da universidade no final do Império brasileiro foi pensado, ampliando sua inteligibilidade para além de autores que não necessariamente tiveram preponderância na esfera educacional, mas que contribuíram para ela com suas ideias. É importante estudar este tipo de relação entre a história política e educacional para destrinchar os meandros das disputas pelo sentido da educação, entendendo que nem sempre as ideias encontram espaços

de efetivação na imediatez das necessidades, pois dependem de condições políticas, econômicas, profissionais ou até mesmo culturais para sua implementação. Podemos então vislumbrar nestes estudos uma lição para o presente, de como selecionar o que deve ser mobilizado em projetos educacionais, levando em consideração as condições para seu desenvolvimento, sem maiores prejuízos para o futuro.

FONTES

Barbosa, R. (1868, 02 de junho). A centralização das academias. *A Independência*.

Barbosa, R. (1882). *Reforma do ensino secundário e superior: parecer e projecto*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.

Barreto, L. P. (2003). A propósito da Universidade. In R. S. M. Barros (Org.), *Obras filosóficas de Pereira Barreto* (p. 379-402). São Paulo, SP: Humanitas.

Brasiliense, A. (1878). *Os programas dos partidos e o Segundo Império*. São Paulo, SP: Typografia J. Seckler.

Constituição política do Império do Brazil, 22 de abril de 1824. (1824). Brasília, DF: Senado Federal.

Decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879. (1879). Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Brasília, DF.

Lemos, M. (1881, 17 de dezembro). A Universidade. *Gazeta de Notícias*. p. 2.

Lei n° 16 de 12 de agosto de 1834. (1834). Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Brasília: DF.

Mendes, R. T. (1881, 22 de dezembro). Universidade I. *Gazeta de notícias*. p. 3.

Mendes, R. T. (1882, 22 de janeiro). Universidade VIII. *Gazeta de notícias*. p. 3.

Nabuco, J. (2010). Interpelação sobre a instrução pública. In M. R. Netto & G. Freire (Eds.), *Joaquim Nabuco* (p.155-176). Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Reis, A. C. (1875). *A instrução superior no Império*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia de Domingos Luiz dos Santos.

Romero, S. (1910). *Provocações e debates*. Porto, PT: Livraria Chardron de Lello Irmão.

REFERÊNCIAS

Alonso, A. (2002). *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Blake, A. V. A. S. (1949). *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Salvador, BA: Fundação Gonçalo Moniz.

Barros, R. S. M. (1959). *A ilustração brasileira e a ideia de Universidade*. São Paulo, SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Conceição, J. T., & Santos, L. D. (2019). Temática intelectuais na escrita da história da educação em Sergipe (2004-2018). *Revista Práxis Educacional*, 15(35), 407-425. doi:10.22481/praxisedu.v15i35.5689

Cruz e Zica, M. D. (2016). Elaboraões oitocentistas a respeito do que viria a ser Modernidade Brasileira. In M. V. C. Carvalho, R. C. L. Lages & V. Gaspar (Orgs.), *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil. Séculos XIX e XX* (p. 55-75). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.

Ferreira, G. N. (1999). *Centralização e descentralização no Império: o debate entre Tavares Bastos e visconde de Uruguai*. São Paulo, SP: Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo.

Gondra, J. G., & Schuler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo, SP: Cortez.

Holanda, S. B. (1969). *O Brasil Monárquico: reações e transações*. Rio de Janeiro, RJ: Bertand Brasil.

Magalhães, J. P., & Barreto, R. A. D. N. (2016). Os intelectuais e a educação - abordagem histórica e biográfica. *Revista Educação em Questão*, 54(41), 61-85. doi:10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10158

- Oliveira, M. A. T. (2017). Dos dispositivos da (auto) crítica: compartilhando uma trajetória de viagens. In N. Gil, R. N Barreto & R. A. Carvalho (Orgs.), *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil- século XIX e XX, dimensões teórico-metodológicas* (p. 11-20). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.
- Oliveira, C. G. D. (2010). A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. *Diálogos Acadêmicos*, 1(1). Recuperado de: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf
- Prado Júnior, C. (1984). *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Sirinelli, J. (1996). Os intelectuais. In R. Rémond. *Por uma história política* (p.234-241). Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/FGV.
- Teixeira, A. (1989). *O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Vieira, C. E. (2008). Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16(1), 63-85. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38588>

JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO é doutor em História (UFBA); Professor titular da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Colégio de Aplicação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UFS) e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFS). Líder do Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS). Coordenador do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (UFS).

E-mail: joaquimcodapufs@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8826-8137>

LAÍSA DIAS SANTOS é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – PPED/UFS. Bolsista Capes/Fapitec-SE. Mestre em Educação, licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Serviço Social pela Universidade Tiradentes. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS).

E-mail: laisadias10@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0796-4203>

Nota: Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo edital Fapitec/SE/Capes nº 12/2016 e edital 09/2020/PPGED/PROAP/UFS.

Recebido em: 26.02.2020
Aprovado em: 19.05.2020
Publicado em: 22.12.2020

Editor-associado responsável:
Evelyn de Almeida Orlando (PUC-PR)
Email: evelynorlando@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5795-943X>

Como citar este artigo:
Conceição, J. T., & Santos, L. D. 'A universidade que espere!': propostas para o ensino superior nos discursos de intelectuais da geração 1870. (2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e152>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).