

Este exemplar corresponde à redação  
da Tese defendida por Terezinha Ap.  
Quaiotti R. do Nascimento e aprovada  
pela Comissão Julgadora em .....

Data: 18/12/89 .

Assinatura: Isomiro do Pin Filho .

**ORIGENS DO PENSAMENTO  
CONSERVADOR LIBERAL MODERNIZADOR  
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989

Tese apresentada como exigência  
parcial para obtenção do Título de  
DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de  
Concentração: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO à Comissão Julgadora da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas, sob a orientação  
do Prof. Dr. Casemiro dos Reis Filho.

Comissão Julgadora:-

Luiz Carlos de Oliveira

Antonio Carlos  
Ferreira  
Gomes

Ao Prof. Dr. Casemiro dos Reis  
Filho, meus agradecimentos e minhas  
homenagens.

Ao Prof. Dr. Augusto João Crema  
Novaski meu muito obrigada pela  
revisão do texto.

Fos meus filhos e ao meu marido que,  
com paciência e compreensão,  
souberam conviver comigo durante a  
difícil fase da elaboração deste  
trabalho.

## RESUMO

A presente tese cuida de determinar, nas suas origens, a corrente conservadora liberal modernizadora que caracteriza o pensamento pedagógico brasileiro. Nela é feita uma análise das propostas de reforma do ensino apresentadas por Rui Barbosa em 1882/1883. Não se trata de um estudo sobre Rui Barbosa, mas de um exame sobre as primeiras manifestações daquela citada corrente de pensamento. Identifico, em suas argumentações acerca dos fundamentos da estrutura e do conteúdo que idealizava para a educação escolar brasileira, as modificações que desejava introduzir na sociedade da época, para que, aperfeiçoando-a, fosse instalada no país a sociedade burguesa altamente desenvolvida. Queria "elevar o Brasil ao nível do século", isto é, promover o desenvolvimento, sem alterar o *status quo*. A análise aqui realizada se faz dentro do movimento geral de transformações pelo qual passava a sociedade brasileira do período, situando-a no contexto das idéias e dos fatos.

## SUMÁRIO

página

INTRODUÇÃO..... 10

### CAPÍTULO I:-

A Estrutura do Ensino Brasileiro Sugerida por Rui  
Barbosa como Expressão do Modernismo e do  
Conservadorismos..... 17

A.- A Educação Escolarizada por Ocasião dos  
Pareceres de Rui Barbosa sobre a Reforma do  
Ensino..... 18

B.- A Estrutura do Ensino Brasileiro Sugerida por Rui  
Barbosa como Expressão do Modernismo e do  
Conservadorismo..... 20

1.- Escolas Primárias..... 25

2.- Cursos Profissionais..... 30

3.- Escolas Normais..... 31

4.- Liceus..... 53

5.- Escolas Superiores..... 62

a) Condições para Ingresso nos Cursos  
Superiores..... 65

b) Clientela dos Cursos Superiores..... 65

c) Recursos..... 67

d) Cursos.....	68
e) Programas e Conteúdos.....	77
f) Freqüência.....	78
g) Duração dos Cursos.....	79
h) Composição do Corpo Docente.....	80
Notas.....	81

## CAPÍTULO II:-

Os Fundamentos do Pensamento Pedagógicos Conservador Liberal Modernizador de Rui Barbosa.....	84
Notas.....	117

## CAPÍTULO III:-

Características Essenciais da Estrutura de Ensino Proposta por Rui Barbosa e seu Caráter Conservador Liberal Modernizador.....	119
A.- Liberdade de Ensinar e Liberdade de Aprender.....	120
1.- Liberdade de Ensinar.....	128
2.- Liberdade de Aprender.....	144
B.- Coeducação dos Sexos.....	149
C.- Laicidade do Ensino.....	156
D.- Obrigatoriedade e Gratuidade do Ensino Primário....	165
E.- As Propostas de Rui Barbosa Frente às Condições Reais da Sociedade Brasileira.....	181
Notas.....	185

**CAPÍTULO IV:—**

Rui Barbosa como Expressão da Corrente Conservadora  
do Idealismo Liberal Modernizador..... 192

A.— Educação e Preservação dos Valores da Sociedade  
Burguesa..... 211

B.— Perturbações Sociais e Ignorância do Povo..... 213

C.— Educação e Preservação da Ordem Política..... 216

D.— Educação, Crime e Miséria..... 217

E.— Preparação da Mão-de-Obra para a Produção  
Capitalista..... 219

Notas..... 222

**BIBLIOGRAFIA..... 224**

.....

.....

.....

.....

.....

## INTRODUÇÃO

O meu interesse por História da Educação Brasileira teve seu início quando eu ainda cursava a graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1959 a 1962, sendo esta, na ocasião, instituto isolado da USP. Era eu, então, aluna do professor Casemiro dos Reis Filho a quem devo meus primeiros passos dentro desta área do conhecimento pedagógico.

Já durante a minha graduação tive oportunidade de pesquisar e escrever uma monografia sobre a educação nos países subdesenvolvidos. Este estudo fez com que eu compreendesse os condicionantes aos quais está sujeita a educação em países como o nosso.

Em seguida iniciei minhas atividades como docente da citada Faculdade, atividades estas interrompidas após o golpe de 1964.

A partir de então meus estudos sobre a História da Educação Brasileira foram suspensos e passei a me dedicar, primeiro, à direção e, depois, à supervisão do ensino de primeiro e segundo graus na rede pública paulista.

Somente em 1975 retomei meus estudos, matriculando-me no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Minhas preocupações sobre as questões da educação brasileiras (que nunca deixaram de existir) puderam ser retomadas de maneira

sistemática e acabei por analisar, durante o mestrado, os problemas da burocratização do ensino público paulista durante a Primeira República.

Foi no curso de pós-graduação da FE-UNICAMP que voltei a entrar em contato com o Prof. Casemiro dos Reis Filho, tendo a oportunidade de tê-lo novamente como meu orientador, e paciente ouvinte dos meus questionamentos acerca da educação.

Contratada em 1981 como professora de História da Educação pela UNICAMP, à medida que ministrava os cursos de História da Educação Brasileira, na graduação de Pedagogia, incomodava-me a postura conservadora modernizadora que eu vislumbrava nos vultos da nossa educação. Decidi-me, então, no curso de doutorado, a me dedicar à pesquisa das origens desta postura na nossa história. Os resultados desta pesquisa eu os apresento agora sob a forma de tese de doutorado.

Algumas razões me levaram a escolher Rui Barbosa para estudar as origens do pensamento conservador liberal modernizador na educação brasileira. Pelas minhas pesquisas constatei que é através dele que esta corrente de pensamento começa a se manifestar no Brasil. Ademais, pude notar que é com Rui que se rompe a tradição legislativa fragmentária que vinha desde a reforma pombalina. É inclusive com ele que se inicia o uso da legislação antecipadora como instrumento de intervenção modernizadora do Estado, que perdura até nossos dias, modelando-a aos países desenvolvidos. Passa, assim, a legislação geral e educacional, a ter função pedagógica, de introdução de

instituições e de procedimentos administrativos mais evoluídos à maneira dos países considerados mais civilizados, com intuito de romper nossa real situação, considerada retrógrada. Desde Rui (fim do século XIX) os renovadores da educação brasileira se utilizam da educação para fazer transplantes culturais. E é nestas oportunidades que tem se produzido a literatura educacional que reflete o pensamento pedagógico brasileiro, seja durante a elaboração legislativa, seja nos pareceres submetidos aos debates políticos parlamentares.

Assim, a presente pesquisa analisa a obra de Rui Barbosa referente às reformas dos ensinos primário, secundário e superior, apresentadas à Assembléia Legislativa em 1882-1883.

Embora não tenham sido apreciados e, conseqüentemente aprovados pelo legislativo brasileiro, os ante-projetos de Rui Barbosa sôbre a educação brasileira se revestem de grande importância. Neles podemos encontrar antecipações de medidas que posteriormente viriam a ser tomadas na organização do ensino brasileiro. Uma delas, por exemplo, seria efetivada a pouco tempo atrás: a profissionalização do ensino secundário ou de segundo grau.

Esta antecipação do pensamento de Rui Barbosa se dava devido ao fato dele desejar que a sociedade brasileira viesse a se constituir em uma das sociedades capitalistas mais avançadas do mundo. Sendo assim, tratava de organizar a educação para esta sociedade que haveria de vir, ou, ainda, tratava de organizar a educação que possibilitaria o advento desta sociedade.

Adepto dos princípios liberais, entre outros, Rui Barbosa acreditava que poderia intervir na realidade através da

elaboração de leis. Ele acreditava que pela lei introduziria alterações na realidade, modelaria o futuro da sociedade.

É o sentido desta postura modernizadora conservadora liberal que pretendo analisar nesta pesquisa. Para tanto, planejei dividi-la em quatro partes ou capítulos.

Capítulo I- A estrutura do ensino brasileiro sugerida por Rui Barbosa como expressão do modernismo e do conservadorismo de seu pensamento.

Capítulo II- Os fundamentos do pensamento pedagógico conservador modernizador de Rui Barbosa: ecletismo, entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.

Capítulo III- Características essenciais da estrutura de ensino proposta por Rui Barbosa e seu caráter conservador modernizador.

Capítulo IV- Rui Barbosa como expressão da corrente conservadora e do idealismo liberal; Rui Barbosa como modernizador.

No primeiro capítulo faço inicialmente um apanhado geral sobre a situação da educação escolarizada por ocasião dos Pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino. Em seguida apresento a proposta de reformulação do ensino brasileiro de Rui Barbosa, desde o jardim de crianças até as escolas superiores, mostrando a estruturação dos cursos, objetivos, frequência, exames, metodologia, entre outros assuntos. Ao longo deste capítulo teço comentários acerca das soluções por ele indicadas,

procurando expor seu sentido conservador e modernizador.

No segundo capítulo são apresentados os fundamentos do pensamento pedagógico conservador liberal modernizador de Rui Barbosa, expressos nos pareceres sobre a reforma do ensino brasileiro. Aqui tento explicitar as influências liberais, positivistas, spenceristas, darwinistas e pragmatistas que preponderaram na sua análise da realidade e nas suas propostas para modificá-la. É nesta mesma parte que mostro o entusiasmo que ele nutria pela educação e o seu otimismo pedagógico, vendo, principalmente, nas ciências e no desenho os instrumentos para um ensino reformador da sociedade e nas "lições de coisas" o método ideal para conduzir a aprendizagem mais eficientemente, pelo menos na escola primária. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico terão vida longa na história do pensamento pedagógico brasileiro, manifestando-se até hoje, de uma certa forma.

No terceiro capítulo analiso as características essenciais do ensino proposto por Rui Barbosa: a liberdade de ensinar e de aprender, a coeducação dos sexos, a laicidade do ensino, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Na liberdade de ensinar e de aprender apresento as limitações que Rui impõe à total liberdade preconizada pela Reforma Leôncio de Carvalho apesar dos princípios liberais por ele esposados. Sobre a coeducação dos sexos Rui se deixa dominar pelos preconceitos existentes na época e, assim, a propõe apenas para as crianças de até 10 anos e para os alunos das escolas superiores. Ao tratar da laicidade do ensino Rui deixa extravasar toda sua posição contrária aos ultramontanos. Daí ser ele contra o ensino

obrigatório da religião católica e de qualquer outra religião nas escolas públicas e contra a existência de direito eclesiástico no currículo das faculdades de direito, entre outras coisas. Na questão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, Rui assume totalmente a postura liberal, não poupando argumentos quer económicos, quer políticos, quer sociais, quer individuais para defender a implantação de ambas. Estes aspectos da proposta de educação de Rui embora estivessem afinados com o movimento de idéias do momento, não correspondiam às necessidades reais da então sociedade brasileira. Eles eram expostos e defendidos com o sentido de provocar mudanças na sociedade em direção àquela concebida como ideal.

No quarto capítulo, sob a forma de conclusão, ressalto a postura de Rui Barbosa como um exemplo e, ao mesmo tempo, ponto de partida da corrente conservadora do idealismo liberal modernizador. Analiso a reforma de ensino ensaiada no fim do Segundo Reinado dentro do movimento geral de transformações pelo qual passava a sociedade do período, além de estabelecer as diferenças entre o Brasil legal e o Brasil real. A nível das idéias procuro mostrar quão conservadores eram os diferentes grupos. A prática do transplante de idéias e de instituições tem o sentido de atualização histórica e, por isso, de modernização. A realidade brasileira está errada. O certo é o que, e o como, intelectuais e políticos pensam que ela deva ser. Abordo ainda, neste capítulo, as seguintes questões: 1) educação e preservação dos valores da sociedade burguesa; 2) perturbações sociais e ignorância do povo; 3) educação e preservação da ordem política; 4) educação, crime e miséria; 5) preparação de mão-de-obra para a

produção capitalista.

Cronologicamente este estudo está circunscrito às décadas de 70 e 80 do século passado, época em que a sociedade brasileira fervilha em termos de reformas que atingem todos os seus setores: a reforma eleitoral, a abolição da escravatura, a reforma de ensino Leôncio de Carvalho, e a Proclamação da República.

Não se trata de um estudo sobre Rui Barbosa, mas sim um estudo sobre as origens do pensamento conservador liberal modernizador na história da educação nacional.

A medida que as características de conservadorismo e de modernidade da reforma de ensino proposta por Rui Barbosa vão sendo expostas vou, concomitantemente, esclarecendo seus condicionamentos sócio-político-econômicos.

Assim, para que alcancemos o verdadeiro significado do seu pensamento, é preciso que não esqueçamos que o país vivia uma fase de adequação das relações sociais de produção internas em moldes capitalistas mais desenvolvidos, sob a influência do capitalismo internacional. Sendo esta fase de adequação articulada e controlada pela classe dominante, o pensamento de Rui Barbosa, na medida em que reflete aquele momento, caracteriza-se como manifestação dos interesses daquela classe. Se suas proposições não eram, em sua totalidade, do interesse imediato do grupo que controlava o poder político, funcionavam muito bem como elemento dissimulador das reais pretensões existentes.

## CAPÍTULO I

### A ESTRUTURA DO ENSINO BRASILEIRO

#### SUGERIDA POR RUI BARBOSA

#### COMO EXPRESSÃO DO MODERNISMO E DO CONSERVADORISMO

**A:- A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA POR OCASIÃO  
DOS PARECERES DE RUI BARBOSA SOBRE A REFORMA DO ENSINO**

A sociedade brasileira do século XIX era essencialmente uma sociedade dual, isto é, ela se constituía basicamente de senhores e escravos. A camada intermediária que teve um crescimento relativo com a mineração, ligou-se à classe oligárquico-rural, embora tivesse afinidade com o ideário burguês europeu. Esta ainda insignificante camada média vai logo perceber o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desprovida de terras, era através do título que ela buscava adquirir status social e ocupar-se de atividades "mais dignas" (burocráticas, administrativas e intelectuais), diferentes daquelas manuais tidas como próprias de escravos. O ensino que esta camada almejava era aquele proporcionado à classe dominante uma vez que era este tipo de ensino que "classificava". Deste modo, o tipo de educação permanecia o mesmo, isto é, aquele que interessava à aristocracia rural latifundiária.

Cabe aqui perguntar em que consistia a cultura letrada que interessava à elite. Observamos que, a nível elementar, ela se resumia no ensino das técnicas de ler, escrever e contar que as crianças pertencentes às famílias patriarcais recebiam no próprio lar, freqüentemente através do tio padre. Apesar dos jesuítas terem criado algumas aulas de ler e escrever, elas foram desaparecendo com o tempo e as que restaram não eram

significativas. O que, sem dúvida, interessava aos senhores era o título superior que, somado à propriedade de terras, legitimava o exercício do poder político. Portanto, a escola que realmente se revestia de importância era a escola superior, de cultura humanística, conforme ditava a tradição colonial e medieval.

O acesso a estas escolas, por sua vez, também se baseava em exigências de conhecimentos ligados àquela cultura humanística. Por isto, os cursos preparatórios, a que se resumia o ensino secundário, eram relativos a conteúdos tais como: latim, filosofia (lógica aristotélica) e retórica. Este caráter propedêutico do ensino secundário, de conteúdo humanístico, era fruto de uma sociedade aristocrática e escravocrata.

O resultado foi que o ensino secundário ficou predominantemente nas mãos da iniciativa particular, enquanto o primário foi relegado ao abandono.

A característica propedêutica do ensino médio não deixou escapar nem mesmo o Colégio Pedro II, mantido pelo governo central, e criado com a finalidade de dar organicidade àquele nível de ensino. Na realidade ele acabou por se transformar num curso preparatório a exemplo dos colégios das artes (anexos às Faculdades de Direito) e dos liceus provinciais, que nada mais faziam do que preparar os alunos, no mais breve tempo possível, para os exames parcelados de admissão às escolas superiores.

No ensino superior verifica-se a predominância do ensino jurídico sobre os demais. Seu currículo, além das matérias diretamente relacionadas com a área do direito, contava com conteúdos ligados às humanidades. Este fato deixa claro o quanto

predominaram na formação das novas gerações os aspectos acadêmico, humanístico e retórico. Somado a isso, se lembrarmos que, como diz Romanelli (1980:41), "(...) a educação popular estava abandonada e que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar o quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração para o exercício de funções nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade. Tais funções eram exercidas por aqueles que praticavam o jornalismo e a política, razão pela qual as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito". Assim, a cultura transmitida encontrava-se completamente ajustada à sociedade aristocrática, latifundiária e escravocrata do período.

Na época em que Rui Barbosa escreve seus pareceres sobre a organização do ensino nacional, contávamos com um número irrisório de escolas de ler e escrever, com instituições de ensino médio propedêutico e predominantemente privadas e com cursos superiores monopolizados pelo poder central. Ele vai conceber a reforma do ensino brasileiro calcado naquilo que existia nas nações mais desenvolvidas da época, em especial nas nações européias de então, estruturando-o em seqüência de níveis e seriação dos cursos.

#### **B:- A ESTRUTURA DO ENSINO BRASILEIRO SUGERIDA POR RUI BARBOSA COMO EXPRESSÃO DO MODERNISMO E DO CONSERVADORISMO**

Procuraremos nesta parte do trabalho dar uma idéia ao leitor, da estrutura de ensino preconizada por Rui Barbosa em

seus Pareceres sobre a Reforma de ensino Leôncio de Carvalho, ressaltando o modernismo e o conservadorismo de seu pensamento.

Em razão da interpretação dada ao Ato Adicional de 1834, o alcance dos substitutivos de Rui é diferente para os três níveis de ensino ali previstos. É nacional o alcance das normas fixadas para o ensino superior e é municipal - Município Neutro - o alcance das normas referentes aos níveis pré-primário, primário e secundário.

Podemos afirmar que a idéia de estrutura geral do ensino está presente na proposta de Rui, na medida em que ela contém a concepção de níveis sucessivos a partir do nível primário. Este nível e mais o secundário e o superior são concebidos como três círculos concêntricos onde a única diferença é a dimensão do raio. Desse modo, o secundário contém o primário, o superior contém o secundário e o primário. Em razão deste modo de ver, a matrícula em cada nível está condicionada à conclusão de determinados cursos do nível anterior ou à aprovação em exames equivalentes.

#### JARDINS DE CRIANÇAS

Retomando a proposta de Leôncio de Carvalho, Rui defende veementemente a implantação do Jardim de Crianças no Brasil. Ele vai além da simples colocação de um dispositivo dentro da lei para que aquela escola viesse a funcionar entre nós. Ele relata experiências e resultados positivos que o "sistema Froebel" havia alcançado em vários países e desce a minúcias sobre a organização e o funcionamento de tais escolas. Ou elas funcionariam como mandava Froebel ou então era melhor não

tê-las.

Antecipando-se às críticas que tinha como certas por parte de diversos parlamentares, afirmava: "Deixemos que a ignorância encolha os ombros, ou ria. Esse contraste é de rigor em todas as grandes conquistas intelectuais. Não faltará quem desfeche apodos sobre a puerilidade de uma reforma que impõe ao Estado o desembolso de consideráveis quantias, para educar, por meio de brincos e passatempos, as crianças de quatro e cinco anos" (...). "A mesquinhez das críticas assinalam sempre o berço das grandes invenções, das reformas que transformam a face social do mundo" (1947, III:79).

Com tais argumentos procurava Rui convencer ou constranger aqueles que não tivessem sido convencidos com os exemplos das nações desenvolvidas, de que o Brasil não podia prescindir de escolas que cuidassem da educação de crianças de tenra idade segundo a metodologia froebeliana.

Rui prevê ainda reações contrárias no seio da própria sociedade onde parte das pessoas, acostumadas a ver nas instituições destinadas às crianças de três a sete anos de idade um lugar para passatempo durante as horas de trabalho dos pais, não conseguem percebê-las como uma "fórmula definitiva da educação preliminar à escola" (Barbosa, 1947, III:58). Mesmo assim insiste na criação dos Jardins de Crianças, acreditando que os seus frutos, com o tempo, modificariam o modo de pensar daquelas pessoas.

A criação e o funcionamento de tais estabelecimentos de ensino deveriam ser assegurados através dos recursos públicos,

sem excluir a iniciativa particular, desde que adequadamente orientada.

Nos Jardins, a educação das crianças de 4 a 7 anos seria desenvolvida em três anos, sendo que o último ano, denominado "classe intermediária", teria a finalidade de "servir de transição entre o Jardim das Crianças e a escola de primeiras letras". Nos dois primeiros anos a leitura e a escrita estariam completamente excluídas, abrangendo o ensino ali ministrado a ginástica, o canto, "os brincos e trabalhos de Froebel" e a cultura moral, tudo de modo rigorosamente intuitivo. Na classe intermediária continuariam a ser observados os princípios de Froebel, introduzindo a criança, no último semestre, nos "elementos constitutivos da linguagem" (Cf. Barbosa, 1947, IV:87).

Não se pretende com os Jardins substituir a família, mas auxiliá-la, nem assumir as atribuições das escolas elementares, mas predispor as crianças para elas.

A maneira de trabalhar com a criança nos Jardins, Rui vai buscar na metodologia froebeliana. Lá a educação efetuar-se-ia "(...) exclusivamente por meios alheios a toda a coação, a todo o caráter de trabalho formal, de lição, de tarefa, de ensino, de obrigação sistemática, de curso doutrinal. A ginástica, o canto, os colóquios familiares, o desenho, os exercícios de entretecer, a modelação rudimentar, os mimos de Froebel, a inspeção direta dos objetos naturais, a jardinagem: tais os instrumentos dessa cultura benfadada. Por ela se despertam, e enraizam os hábitos de regularidade, pontualidade, silêncio, docilidade, benevolência e polidez, se desenvolve a

capacidade inventiva, se habitua à atenção laboriosa e à observação crítica, se adentra o espírito, como o corpo, em conceber, dizer, e fazer com firmeza de propósito, consciência do fim e escolha coerente dos meios. Nestes resultados está a educação inteira do gênero humano. Inteligência, sentimento, ação, tudo abrange na sua órbita mágica a escola Froebel"; e - citando agora Mme. A. de Portugall - "como 'a influência de uma primeira educação racional persiste através dos anos de estudo, e vem a se tornar sensível sobretudo cada vez que o ensino apela para o raciocínio, a lógica, o bom senso', no Jardim de Crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de todo o organismo da educação racional." (Barbosa, 1947, III:87/88)

Para pôr em funcionamento este Jardim, Rui vai prever um curso nas escolas normais femininas que prepare os seus professores; curso este ministrado por especialistas vindos, de preferência, da Alemanha.

Os Jardins, sempre que fosse possível, deveriam se situar próximos às escolas primárias superiores femininas para que as alunas destas pudessem exercitar-se na educação da primeira infância pelo método Froebel. Desse modo, elas estariam se preparando para as obrigações de mães. Com este mesmo objetivo Rui prevê a criação de cursos públicos gratuitos, anexos aos jardins-modelos das escolas normais, destinados a receberem as pessoas do sexo feminino de 16 a 25 anos, que, tendo concluído o curso primário, pretendessem completar sua educação para mães de família. (Cf. Barbosa, 1947, IV:89)

A implantação dos Jardins de Criança no Brasil é defendida por Rui, tendo em vista as experiências e os resultados positivos alcançados por aquelas instituições escolares em vários países e, em especial, por conceber que o "sistema Froebel" exercia grande influência sobre a educação da classe operária. Para comprovar esta ação benéfica, cita o pronunciamento do secretário de instrução norte-americano F. Buisson: "É sob o aspecto industrial que a nossa experiência dos Jardins de crianças promete os mais satisfatórios resultados. Numa idade tenra, quando o menino, como matéria plástica, se pode amoldar à vontade, começa uma educação apropriada a infundir-lhe a perícia na mão e a segurança do olhar. Várias espécies de mimosos trabalhos manuais formam-lhe a percepção, desenvolvem-lhe o gosto e excitam-lhe a habilidade. **A influência do kindergarten far-se-á sentir em toda a educação daí em diante.** Fortificada mais tarde por um bom curso de desenho industrial, é capaz de operar uma revolução nas fábricas do nosso país, e granjear aos seus produtos a preferência nos mercados estrangeiros, tanto quanto nos nossos." (citado por Barbosa, 1947, III:69, grifos do autor).

Como se pode notar, além dos benefícios pedagógicos que adviriam da implantação dos Jardins de Infância, é nítida a motivação econômica burguesa esposada por Rui.

### 1.- ESCOLAS PRIMÁRIAS

É com a reforma da escola primária que Rui vai se demorar mais, pois ele tinha consciência de que com esta reforma deveria enfrentar a maior dificuldade, ou seja, deveria lutar

contra a mais arraigada de todas as rotinas: a rotina pedagógica. Para se assegurar de que sua proposta não seria mais uma a ser engolida pela tal rotina, descreve-a em seus mínimos detalhes. Indica a estrutura da escola primária, seu objetivo, seu conteúdo, sua metodologia (geral e específica a cada matéria), o emprego do tempo, a duração das lições e a formação do seu corpo docente.

Aos sete anos de idade a criança deveria começar a freqüentar a escola primária que, segundo Rui, tem por finalidade "(...) prosseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução" (1947, IV:90)

As escolas primárias poderiam ser públicas ou privadas. As públicas seriam mantidas por dotações de origem territorial, dotações tributárias e dotações eventuais (1). Além das escolas mantidas pelo Estado no Município Neutro, deveria haver, em cada paróquia ali existente, pelo menos uma escola paroquial ou grupo escolar modelo, com os três graus estabelecidos e um jardim de crianças, escola esta sustentada por recursos próprios arrecadados pelo respectivo Conselho Escolar de Paróquia.

Diferentemente da reforma Leôncio de Carvalho que subdivide a escola primária em duas etapas: 1o. e 2o. graus, sem previsão de duração, apoiados somente sobre dois conjuntos de conteúdos a serem vencidos, Rui propõe-na subdividida em três graus, com conteúdos e duração indicados.

O 1o. grau refere-se à **escola primária elementar**, com dois anos de duração. O 2o. grau refere-se à **escola primária média**, também com dois anos de duração. O 3o. e último grau da

escola primária é a **escola primária superior** e constitui-se de quatro anos.

Os programas relacionados poderiam parecer sobrecarregados com a inclusão de assuntos até então não trabalhados pela escola primária; mas Rui afirmava que sobrecarregado era todo programa de ensino irracionalmente concebido e irracionalmente praticado. Este não educa, não instrui, não esclarece; debilita, vicia, enfim sobrecarrega o entendimento (Cf. 1946, II:50/51). Seu programa, bem como o modo de ministrá-lo, foi concebido racionalmente. Pretendia educar a criança como a natureza educou o gênero humano. Rui assim se expressa ao tratar deste assunto: "As faculdades desenvolvem-se no indivíduo infante, como se desenvolveram na espécie nascente. A diferença entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem, que o adiantado grau de desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições acumuladas pelos séculos, facilitando à primeira expansão da inteligência individual no ensino as condições de experiência e observação, tão difíceis à humanidade nos primeiros estados do seu desenvolvimento" (Barbosa, 1946, II:51)

O método intuitivo é aquele indicado por Rui para a escola primária. Um método baseado nos sentidos, na observação e na reflexão. São as lições de coisas. Ele vai buscar seus argumentos em defesa do método intuitivo em Bacon, Comenius, Pestalozzi, Froebel, Fenelon e Rabelais. É, por exemplo, baseando-se nas seguintes palavras de Comenius que tenta

convencer aos demais do acerto do método por ele prescrito: "é pela intuição real, não por descrições verbais, que o ensino deve começar. Dessa intuição dimana o conhecimento. Não são as sombras das coisas, mas as coisas mesmas, que atuam na inteligência, nas faculdades imaginativas, e, portanto, devem estar submetidas sempre à atenção da mocidade. Colocai as coisas em presença do espírito. Intuição é evidência. As representações pinturescas não servem, senão em falta e durante a ausência atual das coisas. É erro fundamental principiar o ensino pela língua, e terminar pelas coisas, pelas matemáticas, pela história natural; porquanto as coisas são a substância, o corpo, e as palavras, o acidente, o hábito. Convem unirem-se estas duas partes do conhecimento; mas importa começar pelas coisas, objeto do pensamento e da palavra. Habituemo-nos, quanto ser possa, a formar a ciência, nos moços, não extraíndo-a dos livros, mas da contemplação do céu e da terra; isto é, ensinando-os a perceberem, e escrutarem diretamente as coisas. Os objetos da instrução natural sejam coisas sólidas, reais, uteis, capazes de atuar nos sentidos e na imaginação: obtem-se este resultado, aproximando as coisas aos sentidos, tornando-as visíveis aos olhos, audíveis ao ouvido, cheirosas ao olfato, saborosas ao paladar, sensíveis ao tato. Pelos sentidos há de principiar a instrução. O que penetra na inteligência humana pela intuição sensível, imprime-se pelos sentidos na memória, para nunca mais deslembrar. Começa o homem por se utilizar dos sentidos; emprega depois a memória; em seguida, o entendimento; por último, o juízo. Não ensinemos meramente a entender, senão também a enunciar o que se entende. A palavra e o conhecimento das coisas devem andar **pari passu**. O

ensino das coisas e o da palavra devem caminhar mão por mão. Palavras, sem o conhecimento das coisas, são palavras vãs." (Comenius, citado por Barbosa, 1946, II:-202/203, grifo do autor)

Portanto, as finalidades d'As Lições de Coisas são cultivar na criança as faculdades perceptivas, assimilar-lhe ao espírito a arte de observar, adestrá-la em encontrar, diante de cada objeto, a palavra apropriada, em achar diante de cada palavra, na inteligência, a concepção da realidade correspondente. (Cf. Barbosa, 1946, II:210)

Mas Rui não se limita a indicar a metodologia geral da escola primária. Ele detalha a metodologia de cada conteúdo do programa, bem como seus objetivos, para cada grau daquela escola. Não nos deteremos neste assunto por estar ele fora dos objetivos deste trabalho. (2)

A introdução da escola primária superior no sistema de ensino do Município Neutro destinava-se a completar a educação comum daqueles alunos que, após a escola primária média, não pretendiam continuar seus estudos nos cursos profissionais ou nos Liceus. Aqueles que se encaminhavam aos Liceus ou aos cursos profissionais eram assegurados os conteúdos ministrados na escola primária superior, acrescidos de outros, mais ou menos amplos, de acordo com a especificidade do curso que escolhessem.

Aos quinze anos de idade, o aluno que houvesse optado pela escola primária superior, completaria a educação comum. Neste momento, mediante aprovação em exames, teria o direito ao certificado de instrução primária. Este título deveria ser introduzido no Brasil, como, aliás, já vinha sendo adotado nos

países mais avançados. As vantagens conferidas por tal certificado seriam: 1o.) em igualdade de condições conferiria preferência para os lugares de nomeação do governo, e 2o.) dispensaria do exame de língua vernácula para admissão em estabelecimentos de ensino superior e em concursos para empregos administrativos. (Cf. Barbosa, 1947, IV:95)

A "inspiração" para a criação bem como para a organização curricular da escola primária superior, Rui foi buscar na "high school" norte-americana e nos ensinamentos pedagógicos de Herbert Spencer.

## 2.- CURSOS PROFISSIONAIS

Os cursos de arte que o estudante poderia freqüentar após a Escola Primária Média, estavam, em termos de seqüência de estudos, emparelhados com a Escola Primária Superior e os Liceus, sem dar, entretanto, direito de ingresso nos cursos superiores.

Eles seriam ministrados em classes ou aulas de arte no Município Neutro ou em escolas de arte a serem criadas pelo governo central nas províncias. Rui definia estas classes e escolas como elos, como instituições intermediárias entre a escola primária e a Escola Normal Nacional de Arte Aplicada (esta também a ser criada no Rio de Janeiro).

As classes e escolas de arte teriam o objetivo de fornecer ao adulto, em particular ao operário, curso noturno completo de "(...) desenho elementar, desde as primeiras bases geométricas até ao desenho ornamental e o de figura"; tudo voltado para a aplicação industrial existente no município ou

região. (Barbosa, 1946, II:195)

A organização, bem como a orientação dessas classes e escolas, assim como daquelas particulares subsidiadas, Rui deixou sob a responsabilidade da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada que deveria contar com um especialista do Museu Austríaco ou do Museu de South Kensington, da Inglaterra.

Além desses cursos de preparação profissional, outros eram previstos no Liceu Imperial Pedro II. Dos sete cursos previstos para este Liceu, seis estariam voltados para a profissionalização dos alunos. Seriam todos de nível secundário, podendo alguns dar acesso ao curso superior. Sobre estes cursos falaremos mais tarde quando tratarmos do Liceu.

### 3.- ESCOLAS NORMAIS

As Escolas Normais, escolas que também se dedicam à formação de profissionais, estão localizadas após a escola primária superior. São escolas onde o objetivo da terminalidade domina o curso, do começo ao fim. O fim desse tipo de estabelecimento de ensino é ensinar a ensinar, é educar no método de educar, é formar professores públicos, professores que se comprometem a lecionar por dez anos em escolas primárias do Estado.

A necessidade da existência de escolas especializadas em preparar o professorado das unidades primárias de ensino é reivindicada com base em inúmeros argumentos. Estes, Rui foi buscar em pronunciamentos e obras sobre educação apresentados por

educadores das mais diversas nacionalidades e tendências. Dentre eles constam Walter Smith: Art Education; Otto Willmann: Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche; F. Buisson: Devoirs d'Ecoliers Américains Recueilles à l'Exposition de Philadelphie; O. Greard: Exposition Universelle de 1878 - L'enseignement primaire à Paris e dans le departament de la Seine, de 1867 à 1877; Guizot: Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps; Wickersham: School Economy; Herbert Spencer: Education: intellectual, moral and phisical;...

Afirma Rui que ao lado das tendências inatas para o exercício do magistério é necessário preparar o professor no que se refere ao saber, à inteligência disciplinada e à metodologia do ensino. A preparação do mestre é reconhecidamente condição essencial de toda a boa educação popular, sendo que os melhores métodos em mãos inábeis se transformam em instrumentos para produção de resultados defeituosos. Não é só a assimilação do método, mas, principalmente, a formação dos "dotes morais" (indole afetuosa, dedicada e simpática) e do "senso educativo" (isto é, "sexto sentido") que torna a preparação do educador primário tão difícil quanto fundamental numa reforma séria (Cf. 1947, III:120). Portanto, os primeiros cuidados a serem tomados por ocasião da introdução de novos sistemas pedagógicos são aqueles relativos à capacitação dos professores, para, desse modo, garantir a unidade de ação dos mestres e dar intencionalidade ao ensino.

Acrescenta ainda às suas argumentações em favor da necessidade da criação de Escolas Normais que, à medida que a ciência da psico-pedagogia deixou de se reduzir à noção de que a

inteligência da criança consiste exclusivamente na memória e que a aprendizagem é facilitada com o uso da palmatória, impôs-se assegurar a competência técnica do docente para que possa buscar nas leis da natureza, no curso espontâneo da evolução mental, os segredos da arte de ensinar. (Cf. 1947, III:124/125)

Para que, finalmente, não paire sombra de dúvida sobre a importância das Escolas Normais, Rui reproduz estatísticas acerca daquelas escolas em 29 países entre os quais salienta aqueles que constituíam, naquele momento, segundo sua concepção, o mundo civilizado: Alemanha, França, Bélgica, Áustria, Inglaterra e Estados Unidos. (Verifique 1947, III:126 a 134)

Rui, então, confronta a situação das escolas normais dos 29 países e os preceitos sobre a formação do professor emitidos pelos citados educadores, com a organização e o funcionamento da Escola Normal Primária existente no Rio de Janeiro, única mantida pelo governo brasileiro. Conclui que ela poderia ser classificada como colégio, liceu, ateneu, escola livre, ou como quisessem, menos como escola para formação de professores. Tal restrição resulta das seguintes características que aquele estabelecimento de ensino possuía: a) suas classes funcionavam à tarde e à noite, horários em que não se pode contar com a disposição do aluno que já se encontra cansado, distraído e sonolento; somente no Brasil a escola normal funcionava à noite; b) aquele horário de funcionamento possibilitava ao aluno o desempenho de outras tarefas durante as melhores horas do seu dia; entretanto, Rui concebia que o aluno mestre deveria se dedicar integralmente à escola normal a fim de se formar

adequadamente; caso contrário, o magistério poderia converter-se no refúgio universal dos aventureiros, dos malogrados das demais profissões (Cf. 1947, III:136); c) a liberdade de freqüência e a possibilidade do aluno se apresentar apenas para exames, levavam, junto com o horário em que os cursos eram ministrados, a uma ausência de atividades práticas, experimentais, apesar da existência da cadeira de pedagogia e metodologia; Rui considerava as atividades prático-experimentais, o convívio, a coexistência indispensáveis, fundamentais para a formação profissional do professor; d) outras características da Escola Normal Primária, tais como: a divisão das disciplinas ensinadas em séries de exames em vez de anos, a nomeação por concurso para os cargos de professor e de substituto (3), o prédio inadequado aos fins propostos, contribuíam para impedir que ela atingisse seus objetivos essenciais.

Diante disso, propõe a imediata fundação de duas escolas normais na capital do Império (uma masculina e outra feminina), mantidas pelo Estado, organizadas e estruturadas a partir do estudo daquelas escolas existentes nos países mais desenvolvidos. Justifica este transplante afirmando estar convencido "(...) de que a experiência feita no seio das nações mais ilustradas vale mais do que os lances de invenção dos que não consultam a sabedoria entesourada pelo tempo, e de que a única filosofia séria é a que se bebe na lição dos fatos (...)". (Barbosa, 1947, III:138). Esta colocação encerra uma postura com relação à validade universal das soluções encontradas, independentes das condições de tempo e espaço.

Como o problema da formação dos professores brasileiros

detectado por Rui não se resume unicamente na organização e funcionamento da escola normal mas também na quantidade insuficiente de unidades, propõe que além das duas unidades a serem criadas imediatamente no Município Neutro, o projeto de lei apresentado autorize o governo imperial a subsidiar nas províncias, estabelecimentos do mesmo gênero e a instalar na capital tantas outras unidades quantas fossem necessárias à medida que as duas já previstas se tornassem insuficientes. A qualidade dessas escolas seria garantida pela exigência de sujeição ao regime ditado pelo projeto e à inspeção do governo central.

A duração do curso nas escolas normais deveria ser de quatro anos com frequência obrigatória, já que a convivência e a experiência eram consideradas fundamentais para a formação do professor.

Como o objetivo da escola normal seria o de habilitar para a prática da educação elementar, o seu programa haveria de estar condizente com o programa da escola primária. Rui então estabelece que as matérias do curso normal devem ser de dois gêneros: "1o. Os estudos e aplicações especiais tendentes a educar o aluno-mestre na ciência e arte de educar; 2o. As disciplinas e aplicações que constituem o programa da escola primária, com o desenvolvimento apropriado a preparar a inteligência dos que as têm de ensinar à infância, e a maneira, peculiar a cada um desses assuntos, de convertê-los em nutrição assimilável às crianças e útil à cultura inicial das gerações novas" (1947, III:168)

Cada professor da escola normal deveria exercitar seus alunos na prática do ensino de sua disciplina dentro da escola primária, deveria ministrar suas lições utilizando-se da metodologia própria da sua matéria e deveria dar às suas lições a forma adequada ao ensino escolar. Assim, o professor da escola normal teria que ter conhecimento de sua matéria, da metodologia que lhe é específica e do programa seguido pela escola primária.

A admissão de candidatos às escolas normais deveria obedecer a algumas condições: a) gozar de boa saúde; b) provar que estava imune à varíola; c) ter entre 16 e 21 anos de idade; d) apresentar "curriculum vitae"; e) ser portador do certificado de conclusão dos estudos primários ou ter aprovação no exame de admissão; f) ter aprovação no exame de latim; g) ter aprovação no exame de uma das línguas: francês, inglês ou alemão; h) ter bons antecedentes; e i) apresentar compromisso autenticado em cartório de que se dedicaria durante 10 anos ao magistério primário nas escolas do governo ou então de pagar indenização pecuniária.

Por este último item vê-se que o curso não era gratuito para todos como preconizava Rui. O Estado arcava somente com as despesas daquele que efetivamente fosse se dedicar ao magistério público oficial. Nos demais casos, inclusive aqueles que abandonassem o curso antes de concluí-lo, era o aluno que deveria pagar aos cofres públicos o equivalente à sua educação.

A seleção rigorosa dos candidatos e o controle minucioso da organização didática e material da escola normal tinham por finalidade garantir a qualidade dos formandos. A qualidade do professor recém-formado continuaria sendo controlada, visto que, após os quatro anos de curso, o aluno

receberia, quando aprovado em exame final de graduação, um título que o habilitaria **provisoriamente** ao exercício do magistério na função de adjunto. O **diploma definitivo** de professor primário seria conferido ao aluno que, depois de dois a cinco anos do exame de graduação, se submetesse e fosse aprovado em exame final de habilitação. (4) Esta aprovação lhe garantiria um lugar de professor em escola primária pública, desde que fosse proposto pela inspetoria geral do ensino primário ao governo. (Cf. 1947, IV:103 e 112 parágrafos 14 e 30) Após a efetivação, para que o professor não se entregasse "à ferrugem da preguiça e da indiferença", o projeto de Rui prevê uma série de condições de acesso e de estímulos, baseada em provas periódicas de verificação da capacidade e desenvolvimento do docente. Este procedimento baseado nas idéias de M. Tempels, presidente da Liga de Ensino Belga, visaria, inclusive, melhorar os vencimentos dos professores.

Voltando à análise das escolas normais, observamos que Rui prevê a existência de cursos a elas anexados. Cada uma delas contaria com uma completa escola primária modelo do sexo respectivo e uma seção especial para, em dois anos, preparar professores de ginástica. A escola normal feminina teria também um jardim de crianças modelo e um curso normal especial para a formação, em dois anos e meio, de professores para os jardins.

Para completar as medidas necessárias à formação do professorado Rui projeta uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada. Além de formar professores de desenho esta escola teria a incumbência de organizar e dirigir o ensino dessa matéria em

todas as escolas mantidas pelo governo central desde os Jardins de criança. As normas para sua organização e funcionamento deveriam ser moldadas de acordo com aquelas da escola normal de arte de South Kensington, da Inglaterra. (Cf. 1947, III:121)

A seguir, vejamos as razões que levaram Rui a projetar um curso normal especial para professores de Jardins e uma Escola Nacional de Arte Aplicada.

A decisão de implantar no Brasil os Jardins de Froebel levou Rui a tomar providências no sentido de garantir-lhes o sucesso. Uma das providências indispensáveis teria de ser a boa formação especial das professoras através de um curso destinado especificamente àquele fim.

Esta conclusão, embora pudesse ter sido resultante do puro bom senso, não o foi. Rui lançou mão da opinião de mestres de ampla reputação - como por exemplo Hippeau da Alemanha; Miss Elizabeth Peabody dos Estados Unidos; A. S. Fischer, presidente da Associação dos Kindergartens de Viena, e Mme. A. de Portugall, inspetora dos kindergartens de Genebra - bem como das experiências realizadas nos "países modelo" - Austria, Hungria, Bélgica, França, Inglaterra e Estados Unidos -, para chegar à proposta em favor da conveniência de um curso normal próprio. E não só isto; de acordo com sua proposta, nos primeiros quinze anos de funcionamento, aquele curso deveria contar com docentes trazidos do exterior para ministrar aulas de pedagogia e metodologia dos Jardins de criança. Estes professores viriam, de preferência, da Alemanha - a mãe pátria dos kindergartens - ou então da Suíça, Bélgica ou Austria. Supunha ele que no Brasil não existia especialistas nessa área. Caso algum houvesse, teria sido

instruído através dos livros, sem qualquer vivência da "pedagogia prática" do sistema Froebel. Isto seria o bastante para comprometer a implantação de tais escolas por mais capazes e interessados que fossem os brasileiros, pois, conforme dizia Papers, "(...) não há livro capaz de educar para o magistério de crianças(...)". (citado por Rui, 1947, III:112)

A alternativa de enviar brasileiros à Europa para que pudessem ali se formar na arte de cuidar das crianças é descartada por Rui por considerá-la demorada e insuficiente. Estimava ele que demandaria, no mínimo, cinco anos para que os nossos enviados aprendessem a língua alemã e fossem educados "nos segredos variados e melindrosos do método Froebel". Outra razão alegada para preterir essa alternativa, esta considerada mais preponderante e decisiva que a anterior, é a de que não é suficiente a realização de apenas um curso numa escola normal, por melhor que ela seja, para habilitar professores a introduzir "(...) num país inteiramente alheio a ele, um sistema como o de Froebel (...): é indispensável um merecimento fora do comum, previamente acentuado por serviços notórios na obra do **kindergarten**, e uma experiência superior, adquirida na criação ou direção de instituições da mesma ordem". (Barbosa, 1947, III:116, grifo do autor)

Mas, poderíamos perguntar: o conhecimento da realidade brasileira não auxiliaria na tarefa de adequar aquela nova realidade às nossas peculiaridades e necessidades próprias e, desse modo, apesar da prática do transplante, poderíamos ter uma pré-escola voltada para os interesses de uma nação que buscava

desenvolver-se, e condizente com as características das crianças brasileiras e de sua cultura?

Creemos que é exatamente isso que Rui quer evitar. Se o objetivo principal é fazer do Brasil uma nação semelhante àquelas já desenvolvidas, as peculiaridades locais são barreiras que devem ser eliminadas. Neste sentido a importação de um pessoal que desconhecia a nossa realidade e que se encontrava descomprometido com qualquer espécie de sentimento nacionalista brasileiro seria (ou, pelo menos, supunha Rui que fosse) capaz de realizar aquela transformação almejada para o país.

Fariamos aqui, ainda mais uma colocação: este desenvolvimento desejado, alheio às especificidades nacionais e tão semelhante quanto possível àquele já alcançado pelos países ditos modelo, não levaria o Brasil a uma simples modernização, tão mais dependente dos mais avançados quanto eles mesmos querem e lutam por isso?

O progresso engendrado pela modernização impedia que Rui percebesse o problema da dependência por ela gerado. E, tentando penetrar um pouco mais na mentalidade de Rui, podemos verificar que um dos seus pressupostos teóricos mais importantes é o de que quanto mais fiel formos na cópia dos modelos de escolas existentes nas sociedades mais desenvolvidas, maior garantia teremos de ter assegurado a elevação do Brasil ao nível daquelas potências. O engano aqui consiste em não perceber que as escolas ou mesmo os sistemas educacionais dos países desenvolvidos não determinam sozinhos o seu nível de prosperidade mas, ao contrário, as características de suas escolas ou sistemas de ensino são preponderantemente resultantes do estágio de

desenvolvimento que atingiram e visam responder às necessidades sociais, políticas e econômicas geradas por ele.

Neste momento é preciso esclarecer que o papel da escola dentro de uma dada sociedade tem dois aspectos, aparentemente contraditórios, mas, na verdade, complementares. Se, de um lado, ela responde a necessidades sociais, políticas e econômicas engendradas pela etapa de desenvolvimento alcançada, manifestando, assim, o seu caráter de instituição consolidadora das transformações operadas naquele meio social, por outro lado, não se pode desprezar a contribuição da escola no momento geral de mudança da sociedade; sua contribuição pode não ser decisiva, mas é, inegavelmente, um fator facilitador ou perturbador do processo evolutivo que se quer realizar.

A escola é consolidadora de mudanças sociais recém efetuadas e chega, freqüentemente, a ser conservadora quando simplesmente reproduz a organização social na qual existe (5). No entanto, no momento em que, através de seus professores e alunos, a escola reflete sobre a sociedade de maneira crítica, gera, juntamente com outras instituições, predisposições para a mudança.

Isto posto, podemos agora justificar a importância que atribuímos ao fato de Rui não levar em conta as condições da sociedade brasileira do final do século passado. Aquelas condições deveriam ser consideradas não no sentido de submeter incondicionalmente a organização nacional do ensino que por ele estava sendo elaborada, mas no sentido de evitar que se elaborasse um "sistema" educacional desligado das exigências e

limitações concretas, provocando rejeições do mesmo por falta de um mínimo de correspondência com o todo social do qual deve, necessariamente, ser parte. Deste modo, por considerar apenas o ponto de chegada e não levar em conta, convenientemente (6), o ponto de partida, o "sistema" de ensino projetado por Rui corre o risco de ter, unicamente, uma existência em si, sem vinculações fortes com a situação existencial do Brasil daquele momento histórico.

É interessante notar que Rui não nega a mutabilidade das instituições escolares por força das circunstâncias próximas, nem deixa de fazer uma avaliação da situação das escolas no Brasil para constatar a necessidade de reforma. Mas quando se põe a elaborar a proposta de reestruturação do ensino nacional o faz com os olhos fixos nas instituições escolares dos países desenvolvidos, convicto de que, como ele mesmo diz, "(...) a cultura da alma humana é o primeiro elemento, não só moral, como econômico e político, da vida de um Estado." (Barbosa, 1946, I:121/122). Todas as dificuldades de ordem material que o Brasil tivesse que enfrentar para implantar a reforma preconizada, seriam superadas no momento em que os governantes entendessem o alcance e o significado da reforma do ensino para o progresso nacional, deixando, a partir daí, de criar obstáculos e até mesmo ajudando a remover aqueles que porventura ocorressem no processo de mudança do nosso ensino.

Portanto, para Rui, o problema principal e primeiro a ser solucionado não estava relacionado com os condicionamentos econômico-político-sociais existentes no Brasil no final do século XIX, mas com a mentalidade, com a visão estreita que os

nossos governantes possuíam a respeito das relações intrínsecas existentes entre prosperidade e instrução pública, ou melhor, de como realizar, de forma tranqüila, o desenvolvimento da nação.

Continuando as considerações a respeito das medidas indicadas por Rui para a formação dos docentes, resta-nos apenas fazer algumas colocações sobre a Escola Normal de Arte Aplicada. Como já dissemos, seus objetivos mais importantes eram: 1) formar professores de desenho para as seguintes escolas: Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, Escolas Normais Primárias, Liceus Nacionais, Classes de Arte e Escolas de Arte; 2) organizar e dirigir o ensino desta matéria em todas as escolas direta ou indiretamente mantidas pelo governo central; e 3) adaptar a arte ao trabalho industrial.

A Escola Normal de Arte Aplicada, com um museu especial, seria constituída nos moldes do museu e escola normal de arte de South Kensington.

Para organizar e dirigir este estabelecimento durante os quinze primeiros anos, o governo deveria contratar na Inglaterra ou na Austria "(...) um profissional da mais alta distinção, profundamente versado no sistema e trabalhos do museu de South Kensington e do Museu Austríaco". (Barbosa, 1947, IV:121). O pessoal docente da nova Escola Normal de Arte Aplicada também deveria ser recrutado no estrangeiro enquanto no Brasil não houvesse pessoal especializado.

Poderíamos perguntar quais foram as razões que levaram Rui a tratar de maneira tão destacada o ensino e o aprendizado do desenho.

é ele mesmo quem, após analisar os argumentos de várias autoridades, nos responde. O desenho é parte necessária do plano escolar porque: 1o.- é um dote acessível a todos os homens, e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão; 2o.- na ordem pedagógica, bem como na ordem histórica, ele precede a escrita; 3o.- longe de sobrecarregar o programa, ele o ameniza; longe de retardá-lo, só lhe faz ganhar tempo; longe de dificultar os outros estudos, facilita-os e auxilia-os enormemente; 4o.- é um elemento essencial ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental; 5o.- sua generalização como disciplina inseparável da escola popular é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos Estados. (Cf. Barbosa, 1946, II:124)

Esta última razão exposta predomina sobre as demais em sua argumentação na medida em que Rui tem que justificar uma dotação orçamentária de certo vulto para a instalação, equipagem e manutenção da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada com o seu museu, gabinete e biblioteca, além dos recursos necessários ao ensino do desenho nas demais escolas, liceus e cursos.

"Custe o que custar, esta inovação ressarcirá ao país todos os sacrifícios com uma generosidade soberana" (Barbosa, 1946, II:191), porquanto só esta medida será capaz de oferecer ao Brasil a possibilidade de progredir a tal ponto que o aumento da receita do país deixe de se basear na multiplicação dos impostos para se basear no aumento da produção, na diversificação da produção, na elevação do valor dos produtos acrescentando-lhes precisão e aparência agradável. O aprimoramento estético dos

objetos, bem como a invenção de outros, está profundamente ligado ao desenvolvimento da capacidade do produtor, do operário, que fertiliza o trabalho pela arte. Isto o operário fará, segundo Rui, se lhe forem oferecidos ensinamentos relacionados com o desenho industrial, a modelação. Em outras palavras, se ele aprender a adequar a arte ao trabalho mecânico, fabril (Cf. Barbosa, 1946, II:189, 191 e 195)

Rui não aconselhava a instalação desta escola na Academia de Belas Artes pois que esta última tinha objetivos diversos daqueles preconizados para a nova instituição. A Academia de Belas Artes destinava-se ao cultivo superior da pintura, escultura e estatuária.

Para que a nova escola viesse a ser instalada com seu edifício, museu, biblioteca e dependências especiais ao ensino prático, Rui prevê em seu projeto uma dotação anual de trezentos contos de réis, por dez anos, e afirmava que o governo não teria nada a temer quanto àquele investimento. Os resultados positivos do empreendimento achavam-se demonstrados em todas as partes do mundo desenvolvido, onde havia sido levado a efeito.

Além dos objetivos próprios da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada ela deveria se responsabilizar pela oferta gratuita a adultos, em período noturno, no Município Neutro, de cursos completos de desenho elementar - geométrico, ornamental e de figura - aplicado à indústria. Ainda nesse Município o governo estaria autorizado a subvencionar instituições particulares que se dedicassem aos mesmos fins dos cursos de adultos aqui mencionados.

Nas províncias, o governo central poderia criar escolas de artes aplicadas às indústrias predominantes na região.

Para que os altos propósitos econômicos atribuídos ao ensino do desenho não se perdessem, a organização e direção dos cursos ministrados pelas entidades privadas e pelas escolas de arte das províncias estariam também centralizadas e sob a responsabilidade da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada. Deste modo, Rui pretendia garantir a reprodução fiel dos procedimentos existentes na Inglaterra e Áustria.

Se examinarmos a proposta apresentada levando em conta que a tecnologia então por nós utilizada era predominantemente rudimentar, é inevitável o aflorar de algumas questões. A quem e a quantos poderia interessar o ensino-aprendizagem do desenho? Será que o ensino do desenho teria forças, por si só, para despertar o interesse pelas indústrias e incrementar sua proliferação significativa e definitiva? Ou haveria necessidade de que já existissem indústrias, cujos produtos seriam aprimorados e multiplicados com os conhecimentos relativos ao desenho técnico?

A julgar pela argumentação desenvolvida por Rui para fundamentar, entre outras, as virtudes econômicas do ensino do desenho, podemos chegar a alguma conclusão. Baseia-se Rui no relatório feito em 1874 por Mr. Philbrick, superintendente escolar do Estado de Massachusetts - USA, que afirma estar se delineando o desenho como componente essencial a toda educação técnica e industrial (Cf. Barbosa, 1946, II:110). Ora, Mr. Philbrick estava manifestando as tendências quanto ao conteúdo do ensino numa das regiões norte-americanas onde o estágio da

industrialização podia ser considerado, no período, como um dos mais adiantados e em nada comparado com aquele que experimentávamos no Brasil. Assim, Rui não partia da constatação de uma necessidade emanada de atividades produtivas secundárias realmente existentes no nosso país e que fossem significativas no conjunto produtivo. Pelo contrário, ele tinha consciência de que o Brasil era um país essencialmente agrícola. Entretanto, considerava que essa característica não deveria ser uma razão impeditiva da industrialização, mas sim uma razão imperiosa para implantação das atividades industriais no seio da sociedade brasileira. A existência da imensa extensão territorial não deveria impedir que a indústria fosse a fonte mais produtiva da riqueza nacional. Menciona os Estados Unidos como exemplo (Cf. Barbosa, 1942:170) afirmando que "(...) a prosperidade das suas províncias depende da transformação delas, de agrícolas para industriais (...)". Ressalva, porém, que não pretende fomentar a indústria em detrimento da agricultura, mas emancipar esta segunda da situação de "tributária forçada" da indústria estrangeira, pois, "Nenhum produto agrícola entra no consumo público sem certa preparação industrial; e a maior parte deles, para serem aproveitáveis aos usos sociais, dependem de mais ou menos complicados processos fabris", além do que a produtividade do solo aumentará se auxiliado pela indústria. Um país como o nosso, de tão exuberante possibilidade agrícola, há de ser um grande manufaturador.

Afirma ainda, estar inabalavelmente convencido "(...) de que o ponto de partida para promover a expansão da indústria

nacional, ainda até hoje (1882) entre nós em estado embrionário, é introduzir o ensino do desenho em todas as camadas da educação popular, desde a escola até os liceus" e dar a estes "(...) nova capacidade, adaptando-os à formação de profissionais nas artes de aplicação comum". (Barbosa, 1942:172)

Podemos observar que não era somente através do ensino do desenho, mas também da formação de profissionais por meio de cursos específicos a serem ministrados pelos liceus, que Rui pretendia realizar a implantação e o desenvolvimento definitivo do setor secundário da economia brasileira. Entretanto, por conceber o ensino do desenho como a "alma" de qualquer ensino técnico (Cf. Barbosa, 1942:172), podemos concluir que, sem dúvida, o ensino do desenho era tido como decisivo naquele processo.

Com tal concepção a respeito do modo de se introduzir transformações na realidade econômica nacional e elevar o Brasil ao nível do século, isto é, fazê-lo tão "civilizado" quanto as nações mais desenvolvidas do mundo, podemos constatar que Rui concebe o progresso de uma nação como fruto do conhecimento. É, portanto, para ele urgente que se recolha das mais diversas regiões do planeta tudo o que de mais recente se tem produzido em termos de conhecimento. Desse modo, seguramente, em sua opinião, alcançaremos o desenvolvimento desejado.

Para se defender das críticas que comumente afloravam com relação às suas propostas de transplante, de imitação dos "países hegemônicos", utilizava-se de argumentos que revelavam e confirmavam a sua concepção a respeito do modo como se processa a evolução das nações. Transcrevemos em seguida alguns destes

argumentos, para depois analisá-los.

Ao tratar da introdução do desenho, da pedagogia, da ginástica e das várias outras matérias especiais no currículo de nossas escolas, aconselha que se lance mão de recursos humanos provenientes do estrangeiro, dos "(...) países onde existe a sementeira dessas vocações. Só as nações selvagens refogem a procurar o bem, que lhes falta, no seio das que o possuem" (Barbosa, 1942:178/179). Deste modo, com grande rapidez poder-se-ia introduzir no Brasil os conhecimentos mais recentes que possibilitariam o desenvolvimento da educação do povo e, por conseguinte, o da sociedade brasileira.

Em outra passagem afirma Rui: "Sacudamos de nós o falso pudor de recorrer ao estrangeiro, quando só o estrangeiro nos passa ministrar os meios de desenvolvimento que nos falecem. (...). Não é digno do nome de patriotismo o sentimento mesquinho, invejoso, , ininteligente, que, por amor de estultos melindres nacionais, refuga os elementos de progresso que a fraternidade universal da civilização contemporânea nos está oferecendo, e condena o país a servir-se eternamente com a falsa prata da casa. Os povos mais adiantados, as nacionalidades mais opulentas em inteligência e saber procederam, e procedem como desejamos que se proceda aqui" (Barbosa, 1946, II:184, grifo do autor). Dá alguns exemplos de fatos ocorridos na Alemanha, Itália, Estados Unidos, China, Japão, Países Baixos, Inglaterra entre outras nações; vai buscar na história o exemplo de Atenas que acolhia artistas estrangeiros de valor, e conclui assegurando que "Só espíritos de todo ponto baldos do bem entendido amor da pátria,

ou absolutamente vazios de senso comum, não se renderão a esta necessidade inevitável" (Barbosa, 1946, II:186)

Esta maneira de ver o transplante, revela em Rui uma postura desavisada quanto aos condicionamentos sociais que envolvem os processos deste tipo. Além dos aspectos a seguir abordados a respeito das características próprias de cada sociedade e, portanto, de suas instituições sociais, há que se ter em conta o fator dominação que é um componente muito freqüente nas relações, quer pessoais, quer entre classes, quer entre nações.

Não podemos ligar diretamente a relação internacional a nível de idéias com a situação de dependência de uma nação, pois esta situação tem muito a ver com as condições econômicas e materiais de um povo. Mas, não podemos deixar de considerar como um fator agravante da dependência o transplante puro e simples de idéias e instituições de uma nação por outra.

Sob a ótica dos mais recentes estudos sobre o desenvolvimento das nações do Terceiro Mundo e das suas relações de dependência, podemos perceber que o avanço propugnado por Rui à nação brasileira, externada através dos pareceres sobre a reforma do ensino, caracteriza-se como um processo reflexo, decorrente do "efeito demonstração"; é um processo de modernização a ser realizado através da "atualização histórica" (no sentido formulado por Darcy Ribeiro).

Um dos grandes problemas da imitação ou do transplante da ciência pronta e das experiências bem sucedidas levadas a efeito nos países hegemônicos não se resume no xenofobismo ou na estreiteza de mentalidade de quem se coloca contra tal prática.

Se, por um lado, não se pode negar que a solução dos problemas enfrentados pela humanidade ocorre principalmente em razão da acumulação de conhecimentos com elevado grau de validade, por outro lado, torna-se necessária a análise de alguns aspectos importantes que se verificam no processo de apropriação das soluções elaboradas em uma sociedade concreta, histórica e geograficamente determinada. Tais soluções, por terem sido alcançadas em função de problemas específicos surgidos das características peculiares vivenciadas naquele complexo social, não podem ser simplesmente transplantadas para uma outra sociedade, apenas porque na sociedade de origem surtiram efeitos surpreendentes. Ambas as sociedades, apesar de coetâneas podem possuir (e geralmente possuem) características (políticas, econômicas, sociais, físicas, etc.) não coincidentes. Resulta, freqüentemente, daí, nas sociedades receptoras, inadequações entre problemas vivenciados e soluções importadas. Estas situações, não raro, geram explicações também inadequadas para os insucessos ocorridos na efetivação do transplante, atribuindo à população receptora características inferiores que teriam condicionado o malogro.

Portanto, é imprescindível haver, primeiramente, a compreensão adequada e completa do problema (ou problemas) que se pretende solucionar, compreensão esta que deve ir além do problema em si, isto é, devem envolver o conhecimento dos condicionantes de sua origem, desenvolvimento e manutenção. Somente após este passo é que, nas tentativas de resolução empreendidas, incluir-se-á o estudo das experiências vivenciadas

pelos demais povos.

Outro aspecto importante que não pode deixar de ser observado no processo de apropriação do saber produzido é que este assume, freqüentemente, o papel de instrumento de dominação. Se o saber gera, dentro da própria sociedade onde é elaborado, dominação de umas pessoas sobre outras, de uma classe sobre outras na medida em que há procedimentos de ocultação deste saber ao mesmo tempo em que se dá a sua valorização, podemos afirmar que a relação dominação/submissão está presente no transplante de conhecimentos (quaisquer que eles sejam), de uma para outra nação, através dos mesmos procedimentos anteriormente referidos. O centro produtor de conhecimento transmite-o de forma fragmentada e, inclusive, incompleta, ocasionando, desse modo, a dependência do centro consumidor.

Voltando à questão da ênfase dada no ensino do desenho, cremos que as vantagens por ele apresentadas se implantado naquele momento e conforme as diretrizes propostas por Rui, estariam muito mais voltadas para a formação geral do educando, mais para a função facilitadora da aprendizagem de outros conteúdos do que para o incremento, proliferação e/ou sofisticação da produção industrial que praticamente não possuíamos e que dependia de fatores fundamentais tais como capital acumulado, mercado interno significativo, política protecionista, etc, para que viéssemos a possuí-la. Estes fatores fundamentais citados, embora tenham se verificado de forma positiva no correr do segundo reinado (disponibilidade de capitais com a extinção do tráfico em 1850, "superavits" da balança de comércio resultantes, principalmente da exportação do

café, e novos empréstimos agora já não mais destinados unicamente a cobrir "deficits"; crescimento do mercado interno com a construção de vias de comunicação que permitem não só o acesso àquelas áreas produtoras, mas que também são consumidoras; declínio do liberalismo tarifário iniciado em 1844) ainda não se mostravam significativos para uma alteração profunda na estrutura econômica e, em especial, nos processos de produção.

#### 4.- LICEUS

Passamos agora a tratar dos Liceus, instituições destinadas ao ensino secundário, segundo a reforma preconizada por Rui Barbosa no início da década de 80 do século passado.

Considerando que o ensino secundário sob a responsabilidade do governo central, durante o período que estamos estudando, referia-se somente àquele situado no município neutro, Rui, em sua reforma, vai se voltar principalmente para a remodelação do Externato Pedro II. Embora trabalhando especificamente sobre a reforma daquela escola, pensava atingir todas as similares do país, elegendo o Pedro II "num grande modelo nacional" (Barbosa, 1942:197). É com esta intenção que propõe a supressão dos cursos preparatórios anexos às Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, criando em cada uma dessas cidades um Liceu Geral com o curso de Ciências e Letras organizado e estruturado conforme aquele estabelecido para o Liceu Imperial Pedro II, com as mesmas vantagens e direitos por este conferidos. Atendidas as mesmas condições e submetendo-se à

inspeção do Estado, os Liceus Provinciais seriam equiparados ao Liceu Imperial Pedro II, tendo seus bacharéis os mesmos direitos e vantagens. Por outro lado, proibia a escola particular de adotar o nome de Liceu Nacional, Liceu Geral ou Liceu Provincial e de conferir o grau de bacharel em ciências e letras. Para ingressar nos cursos superiores seus alunos deveriam se submeter aos exames preparatórios. Nestes exames os programas exigidos seriam aqueles desenvolvidos pelo Liceu Imperial Pedro II, portanto, obrigando indiretamente as escolas particulares a se organizarem de conformidade com o citado Liceu.

As alterações propostas para o Liceu Imperial Pedro II são abrangentes e profundas, atingindo desde aspectos mais simples e superficiais como a denominação da escola, até aspectos fundamentais como a própria finalidade da instituição. Ela deixaria de estar voltada exclusivamente para o bacharelato. Estaria estruturada e organizada para, ao lado da formação de bacharéis que aspiravam as altas profissões liberais segundo um programa solidamente científico, oferecer "(...) à população em geral" (excluídos os escravos) "ampla, fácil e eficaz iniciação profissional para outras carreiras (...)" (Barbosa, 1942:154).

O objetivo do Liceu deveria ser o de educar os seres humanos para os misteres práticos da vida e não para a contemplação dela; deveria abranger os assuntos referentes às artes da existência cotidiana, às ocupações da vasta maioria do povo. É um erro o desconhecimento da educação prática, o considerá-la menos valiosa que a educação clássica. É a educação técnica, industrial, que mais tem influído no desenvolvimento da

humanidade. (Cf. Barbosa, 1942:157, 159/60)

Dizia Rui que "Se o Brasil é um país especialmente agrícola, por isso mesmo cumpre que seja um país ativamente industrial. (...). Carecemos de auxiliar pela indústria a feracidade do solo, cultivando-o científica e artisticamente; carecemos, em segundo lugar, ainda por meio da indústria, sob outras formas, receber do solo os seus frutos, e, sem feudo a estranhos, entregá-lo ao consumo sob as inumeráveis metamorfoses que a fabricação opera. Mas o meio, o meio dessa transformação? O meio é introduzir fundo a ciência, praticamente aprendida, e a arte, aplicada pelo desenho, no ensino popular, (...) nos Liceus, formando agrimensores, maquinistas, mestres de oficina." (Barbosa, 1942:170 e 174)

Com as vistas em tais finalidades Rui vai propor sete cursos no Liceu Imperial Pedro II. O ensino científico, intimamente combinado com a arte seria ministrado nos seis seguintes cursos: Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas, Maquinistas, Mestre de Indústria, Relojoaria e Instrumentos de Precisão, Finanças e Comércio (7). Estes cursos, considerados por Rui como necessários " (...) à prosperidade da classe industrial ou mercantil" (Barbosa, 1942:154). O sétimo curso, o de Ciências e Letras, cuidaria da preparação do aluno para as escolas superiores por intermédio da combinação das letras e das ciências. (8)

Qualquer um desses cursos estaria ao alcance daqueles que houvessem concluído a Escola Primária Média nos moldes propostos por Rui na Reforma do Ensino Primário. Enquanto esta escola não tivesse sido organizada e implantada, o ingresso no

Liceu far-se-ia através da aprovação em exames de admissão onde seriam exigidos "(...) conhecimento elementar da língua portuguesa; aritmética até regra de três inclusive; geografia, com desenho das diferentes cartas, e noções de geografia física: corografia" (estudo geográfico dos países, regiões e municípios) "e história do Brasil; rudimentos de moral, direito comum e Constituição do Estado." (Barbosa, 1942:259).

A duração dos cursos a serem oferecidos pelo Liceu Imperial Pedro II, não era a mesma para todos eles; ela se diferenciava de acordo com a complexidade ou quantidade de conhecimentos programados para cada um. Assim, o curso de maior duração seria o de Ciência e Letras, com seis anos; os de Finanças, Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas, Maquinistas e Mestre de Indústria, durariam cinco anos, o curso de Comércio seria completado em quatro anos e o de Relojoaria e Instrumentos de Precisão, em três anos (Cf. Barbosa, 1942:245 a 257). Com isto Rui não queria dizer que o aluno devesse permanecer no Liceu no mínimo durante o tempo previsto para o curso que escolhesse. Não. Para o aluno, a duração do tempo de permanência nesta escola poderia ser abreviada se ele freqüentasse, ao mesmo tempo, aulas de mais de uma série e realizasse antecipadamente exames das línguas previstos para as últimas séries. A única seqüência que não poderia ser quebrada era aquela fixada para as ciências (naturais e matemáticas). Outra maneira de abreviar os estudos secundários seria a de requerer exame do curso completo ou de vários anos para aquelas matérias que se estendessem por mais de um ano. Desse modo o curso de Ciências e Letras poderia ser

concluído em cinco anos.

Apesar desta flexibilidade, a freqüência dos alunos matriculados era exigida rigorosamente, ao contrário do que ficara estabelecido na Reforma Leôncio de Carvalho.

Quanto à composição do corpo docente Rui prevê que para o ensino de desenho, ginástica, geometria projetiva e grafostática deveriam ser escolhidos estrangeiros competentes na especialidade e capazes de organizar, aqui no Brasil, o ensino para o qual seriam contratados. Para o desenho, o especialista deveria, de preferência, ser proveniente dos Estados Unidos, Inglaterra ou Áustria; para a ginástica, da Suécia, Saxônia ou Suíça; para a geometria projetiva e grafostática, da Itália, Alemanha ou Suíça. Os professores das demais matérias do currículo do Liceu poderiam ser recrutados aqui mesmo no Brasil.

O novo Colégio Pedro II iria necessitar de um aumento substancial de verbas em comparação àquelas até então a ele destinadas. Mas, segundo Rui, o aumento se justificaria plenamente na medida em que as boas finanças dependeriam do "derramamento do ensino" e da "cultura extensiva e intensiva da mentalidade nacional". Isto porque Rui identificava como base do setor financeiro, a produção, que, por sua vez, resultaria da inteligência, isto é, do conhecimento distribuído ao povo através da escola (Cf. Barbosa, 1942:147/148).

O Liceu Imperial Pedro II seria sustentado pelos cofres do governo central e gratuito aos alunos. Entretanto esta gratuidade não seria completa. O aluno deveria pagar 5\$000 por exame de cada matéria que realizasse, quer este aluno fosse matriculado, quer fosse apenas inscrito para exames.

Se examinarmos detidamente os currículos propostos para cada um dos sete cursos do Liceu, constataremos que as diferenças entre eles são muito pequenas, mantendo-se uma quantidade significativa de conhecimentos comuns. Poderíamos inclusive concluir que mesmo diversificando o ensino secundário, Rui pretende garantir a transmissão daqueles conhecimentos necessários ao desenvolvimento do "espírito humano", ao mesmo tempo que - segundo seu entendimento - procura "(...) responder à urgência das necessidades do país(...)" daquele momento (Barbosa, 1942:154).

Para o desenvolvimento desses currículos a escola contaria com museus, laboratórios, galerias, gabinetes e oficinas.

As disciplinas específicas visavam dar a cada curso uma determinada finalidade. Assim, Rui estabelece que "O curso de finanças destina-se a ser um seminário de homens habilitados com a mais sólida educação geral e especial para as repartições do Estado. O de comércio prepara os que se votarem a essa carreira, com uma instrução completa, organizada segundo os modelos mais aceitáveis, compreendendo todos os elementos substanciais do saber positivo e todas as habilitações precisas a essa especialidade (...). O curso de agrimensura habilita para uma das profissões de mais utilidade e necessidade mais instante neste país. A nossa lavoura, a exploração das nossas imensas regiões, que entesoiram riquezas incalculáveis, abrem a esses profissionais indefinidas perspectivas de futuro e fortuna. Os estudos observam sempre a mesma regra de austeridade, classificação

adequada e profundez prática. Eles constituem o tirocínio preparatório para a Escola Politécnica. O curso de máquinas forma os profissionais destinados ao serviço de construção, aplicação e direção dos grandes instrumentos da indústria moderna. O ensino, variado e completo, sério e tecnicamente encaminhado, tem em mira a constituição de um corpo de especialistas, aparelhados por uma elevada educação para as maravilhosas explorações da mecânica em benefício da riqueza nacional". O curso industrial tem por fim "(...) criar uma escola de mestres de oficina, de industriais práticos, habilitados para os desenvolvimentos da arte e da ciência que hão de aproveitar, transformar, e multiplicar em riqueza os inumeráveis e inestimáveis produtos de nosso solo. O curso de relojoaria e instrumentos de precisão parece-nos de manifesta conveniência. (...). A classe dos relojoeiros, numerosa em toda a parte, é aqui balda da instrução indispensável, para que dela seja possível surgirem artistas capazes de alargar e fecundar essa indústria. A de fabricantes de instrumentos de precisão, limitada em toda a parte, tende a assumir importância crescentemente avultada pela difusão dos estudos matemáticos, dos trabalhos de alta ciência, das investigações experimentais. O país lucraria consideravelmente em abrir alveo a esta espécie de vocações, a cujos produtos nunca faltará procura e copiosa retribuição" (Barbosa, 1942:184 a 186)

Trata-se, pois, de conferir maior eficácia e eficiência às atividades produtivas já existentes a nível nacional e incrementar outras tidas como essenciais à evolução da sociedade brasileira rumo ao seu maior aperfeiçoamento, isto é, rumo ao

capitalismo mais evoluído.

Constatamos novamente que Rui propõe, de um lado, o desenvolvimento material como resultante, como consequência, do desenvolvimento do conhecimento científico (positivo), conhecimento este concebido como universal e invariável; e, de outro lado, que a produção do conhecimento transcende às limitações apresentadas por situações específicas. A educação, cuidando da transmissão do conhecimento, é tida como "(...) a matriz universal da felicidade humana", e o fomento do ensino "(...) a suprema necessidade atual da pátria". Rui referça ainda mais esta postura quando declara "(...) que o primeiro elemento de fertilização da terra consiste na fecundação do entendimento do povo; que a produtividade de um país está na razão direta da propagação da ciência entre os seus habitantes; que uma nação será sempre tanto mais pobre, quanto menos difundida se achar nas camadas populares a educação técnica e o saber positivo" (Barbosa, 1942:148)

Uma leitura atenta de sua proposta de reforma do curso médio revela que Rui, ao projetar os cursos profissionalizantes de caráter terminal (9), declara que eles seriam abertos à população em geral e voltados à prosperidade da classe industrial ou mercantil (Cf. Barbosa, 1942:154). Com "população em geral" Rui quer se referir a todos aqueles (menos os escravos) que não tinham tido oportunidade de acesso ao ensino médio. Portanto, não se referia à elite que sempre teve à sua disposição cursos, escolas e exames daquele nível e que continuaria tendo através do curso de Ciências e Letras que, apesar de reformulado quanto ao

conteúdo e organização, não deixava de ter como característica fundamental a preparação para a continuidade de estudos a nível superior.

É bem verdade que a "população em geral", mesmo com esta discriminação de cunho escolar, estaria obtendo alguma vantagem, até então não usufruída, se a reforma viesse a ser efetivada e o acesso de todos (menos dos escravos) à escola, garantido. Afirmamos que seria uma vantagem visto que, até aquele momento, nem mesmo a escola primária elementar estava ao alcance da grande maioria. Mas, também não é menos verdade que com a destinação dos cursos profissionalizantes à "população em geral", em especial a jovens provenientes das classes subalternas, a proposta de desenvolvimento (ou melhor, de modernização) contida na reforma do ensino de Rui, é feita sem colocar em risco a ordem social vigente. Ao contrário, aquela proposta, ao ser levada a efeito, reforçaria o "status quo".

Observamos ainda que Rui aceita a organização econômica da sociedade como dada, estabelecida, imutável (10) e vê na educação escolarizada um importante instrumento para o aperfeiçoamento de seus aspectos superestruturais.

Analisando as colocações de Rui fica clara a função que ele atribui à educação no desenvolvimento (modernização) nacional e, mais do que isso, o papel social que estaria reservado aos alunos egressos daqueles cursos profissionalizantes. Estes, inclusive o curso de agrimensura que daria possibilidade de continuidade de estudos a nível superior na Escola Politécnica e na Escola de Minas, tinham por característica fundamental a terminalidade, isto é, a formação da mão-de-obra especializada

destinada a desenvolver a sociedade sem subverter a ordem vigente. Mesmo porque ao lado daquela educação destinada à formação profissional manter-se-ia, em novos moldes, uma educação acadêmica (o curso de Ciências e Letras) reservada àqueles que se encaminhassem aos cursos superiores.

## 5.- ESCOLAS SUPERIORES

A proposta de reorganização do ensino superior do Império foi trabalhada por Rui com profundo interesse, tanto é assim que por ela é que começou a redigir seus pareceres acerca da reforma da instrução pública.

É interessante notar que ao tratar do ensino superior, assim como do secundário, seu parecer e seu substitutivo têm característica diferente daquela verificada na abordagem do ensino primário. Neste há uma preocupação constante em detalhar cada um dos aspectos referentes à reorganização pedagógica e administrativa da instrução elementar, oferecendo, assim, uma visão completa da nova educação a ser implantada. Quanto ao ensino superior Rui procura complementar, alterar, suprimir ou acrescentar algo àquilo que já se encontrava estabelecido pela legislação anterior, em especial àqueles dispositivos contidos na Reforma Leôncio de Carvalho. A razão de tal diferença poderia ser creditada ao maior atraso em que se achavam as instituições de ensino primário do país.

A época da Reforma de ensino proposta por Rui, o ensino superior brasileiro encontrava-se constituído por duas faculdades

de direito, duas de medicina, uma escola de marinha, uma escola prática de artilharia de marinha, uma escola militar, uma escola politécnica e uma escola de minas.

Através da reforma do ensino superior Rui propõe alterações nas faculdades de medicina, de direito, nas escolas politécnica e de minas e prevê a criação de mais uma escola e dois cursos. As novas unidades projetadas são: escola de engenharia civil, curso superior de ciências físicas e naturais e curso superior de agricultura. Este último curso deveria ser ministrado pelo Instituto Nacional Agrônômico, entidade cuja criação também estava sendo proposta através do projeto substitutivo. O curso de ciências físicas e naturais, por sua vez, ficaria sob a responsabilidade do Museu Nacional. Com a finalidade de desenvolver estudos e pesquisas científicas Rui prevê a criação do Instituto Meteorológico.

A instrução das forças armadas, quer do exército quer da marinha, não foi alvo da reforma apresentada por Rui, por não pertencer ao Ministério do Império.

As entidades de ensino superior reformadas ou criadas por Rui continuam com o objetivo de oferecer formação especializada, ou seja, de preparação oficial para as carreiras liberais e públicas. O espírito profissional e utilitário ainda domina a reorganização daquele nível de ensino que teria como objetivo geral a formação das forças intelectuais do país para, através delas, fomentar o desenvolvimento moral, a prosperidade material e inclusive a preponderância internacional do Brasil. Via na formação de profissionais adequadamente habilitados em

suas áreas com o método e o conhecimento científicos, a única maneira de dar condições ao nosso país de superar os seus problemas.

Para que esta formação adequada pudesse ser alcançada, Rui defende a manutenção e a organização das escolas superiores, preferencialmente pelo Estado, excluindo a possibilidade da iniciativa particular vir a conferir graus acadêmicos, embora lhe fosse permitido oferecer ensino de nível superior. O poder público poderia até mesmo reconhecer tais escolas como faculdades ou universidades livres, mas a colação de grau deveria permanecer exclusivamente nas mãos do Estado.

As razões que levaram Rui a propor este monopólio por parte do Estado eram várias. Tratava-se, como ele dizia, de proteger o interesse público contra abusos, garantir o nível de capacidade do profissional portador do grau, e, principalmente, porque, comparando os países onde não existia a intervenção do Estado - Estados Unidos, por exemplo - com aqueles onde ela estava presente - Itália, Alemanha e França entre outros - constatava-se que nestes últimos as universidades apresentavam maior produção intelectual e eram tidas como "(...) os maiores focos de atividade do pensamento humano." (Barbosa, 1942, citando Huxley:25). Além disso acreditava que a realidade brasileira do momento não aconselhava a atribuição do direito da colação de grau às escolas particulares. Rui explicita à página 29, Tomo I do volume IX este aspecto, afirmando: "Com os vícios da nossa nacionalidade, com a frouxidão dos nossos costumes, com o deprimido nível do ensino em nosso país, essa inovação" - Rui se referia à inovação prevista pela Reforma Leôncio de Carvalho de

entregar às escolas superiores particulares, sem qualquer concurso da autoridade pública, a competência de cunhar diplomas, de forjar bacharéis e doutores - "ou se limitaria a imobilizar-se no papel, letra absolutamente morta, ou arriscaria a instrução superior ao mais impudente industrialismo, à corrupção mais incalculável".

#### a)- CONDIÇÕES PARA INGRESSO NOS CURSOS SUPERIORES

O ingresso nos estabelecimentos oficiais de ensino superior deveria obedecer a normas gerais e a normas específicas.

As normas gerais válidas para a entrada em qualquer escola superior seriam: 1-prova de ter-se vacinado até quatro anos antes; 2-prova de identidade da pessoa, atestada por um professor da unidade escolar onde ocorreria a matrícula ou por duas pessoas conceituadas do lugar; 3-para o período entre 1885 e 1890, além dos exames preparatórios especificados para cada curso, mais os exames de elementos de ciências físicas e naturais, anatomia e fisiologia, de conformidade com a programação adotada pelo Liceu Imperial Pedro II, e 4-a partir de 1890, exigir-se-ia conclusão do curso de Ciências e Letras dos Liceus do Estado ou equiparados, sendo que para a Escola Politécnica e para a Escola de Minas o curso secundário exigido seria o de agrimensura.

#### b)- CLIENTELA DOS CURSOS SUPERIORES

Rui não prevê a destinação dos cursos superiores a esta ou aquela clientela específica. O único curso que foge a esta regra geral é o curso superior de agricultura a ser ministrado

pelo Instituto Nacional Agronômico.

Este novo curso seria destinado a todos os possuidores de riqueza rural. Nesse sentido Rui argumenta da seguinte maneira: "Tende os profissionais práticos que quiserdes, os melhores engenheiros agrícolas, os mais habéis administradores de fazendas; se o proprietário não estiver preparado para compreender as indicações, os conselhos, as propostas do auxiliar ilustrado, a quem tiver incumbido a gerência das suas propriedades, baldado será tudo. A ignorância, revestida da tríplice arrogância da sua cegueira mental, da autoridade da sua opulência e da superioridade das suas pretensões, rirá do pobre subordinado, a quem não restará senão esquecer o que aprendeu, e entregar-se à rotina do amo invencível na sua incredulidade, no seu desdem, na sua soberba." (Barbosa, 1942:137)

Rui afirma em seguida que "Não podem admitir melhoramentos aqueles cuja educação não permite aquilatar-lhes o valor, perceber-lhes a utilidade, entender os interesses que aconselham a sua adoção. Eis a causa principal da quasi imobilidade, do espírito anti-progressista da nossa agricultura. Quando a classe que tem nas mãos, e governa uma grande indústria, não está na altura de a encaminhar e prosperar, essa indústria necessariamente definha, e pode, até, correr o risco de perecer." (Barbosa, 1942:138)

A criação desse novo curso, dizia Rui, "(...) não dispensa as escolas práticas, para a preparação dos homens de trabalho, dos serventuários habéis, dos profissionais adestrados no amanho científico do solo - escolas que naturalmente não

tardarão em surgir. Entretanto, o proprietário, a quem a ciência abriu os olhos, pode desde já angariar no estrangeiro auxiliares competentes, capazes de prestar-lhe ótimos serviços." (Barbosa, 1942:138)

Realmente precisaria ser um grande sonhador para fazer tal proposta numa sociedade onde o trabalho manual e principalmente o trabalho direto com a terra eram considerados tarefas de escravos.

A muitos pode parecer incompreensível que um defensor da igualdade de oportunidades propusesse um curso para clientela específica. Mas é preciso, por outro lado, não esquecer do princípio liberal da cooperação entre as classes, entre os grupos, entre os indivíduos.

Para concluir, podemos afirmar que embora não houvesse destinação específica quanto aos demais cursos superiores, sabemos que eles teriam como clientela os filhos da classe dominante e parte dos da classe média. Isto se deve a alguns fatores: 1o.) não havia uma distribuição homogênea de cursos superiores pelo território nacional; 2o.) os estudos exigiam que o aluno estivesse liberado do trabalho até a idade adulta; 3o.) os estudos que eram tidos como gratuitos na realidade cobravam taxas de matrícula - 25\$ por matéria - e propina aos examinadores por ocasião dos exames - 15\$ por matéria. É certo que o total arrecadado não seria suficiente para manter as escolas superiores mas para os alunos não deixava de ser um desembolso além dos outros necessários ao material escolar e vestuário.

c)- RECURSOS

Rui previu os recursos para manutenção das escolas superiores de modo bastante geral. No projeto substitutivo autorizava o governo a fazer as despesas iniciais para implantar a reforma e a estimar o custeio anual do ensino superior para futura liberação de verbas (artigos 99 e 100 - Barbosa, 1942:265).

Ao lado desse dispositivo Rui determinou que se reconhecesse personalidade civil às escolas superiores nacionais e às provinciais equiparadas para que pudessem receber, possuir e administrar legados e doações provenientes da esfera pública ou da esfera particular (artigo 3, Barbosa, 1942:197)

As escolas superiores provinciais, equiparadas às nacionais, poderiam contar anualmente com auxílio do poder central. Este auxílio corresponderia à metade das suas despesas de sustentação. (item III do artigo 2 - Barbosa, 1942:197)

Desse modo, as escolas superiores oficiais seriam subvencionadas pelos poderes públicos provinciais e/ou geral conforme o caso.

#### d)- CURSOS

No parecer sobre a reforma do ensino secundário e superior, bem como no seu correspondente substitutivo, Rui Barbosa projeta as várias instituições do ensino superior que, segundo ele, o Brasil deveria ter. Com este objetivo ele vai reformular, ampliar ou restringir as unidades de ensino já existentes, vai desmembrar curso transformando-o em escola, vai criar novos cursos.

Para as **faculdades de medicina** previa ele seis cursos:

o de medicina, dois de farmácia, dois de ginecologia e obstetrícia e um de cirurgia dentária. Este último foi posto em funcionamento com o novo regulamento de 1884 com a denominação de curso de odontologia com três séries, enquanto que na proposta de Rui ele abrange apenas duas séries.

A existência de dois cursos de farmácia e dois de obstetrícia e ginecologia tinha por finalidade formar profissionais de 1a. e 2a. classes. Os de 1a. classe formar-se-iam em cursos mais complexos com direito a exercer a profissão em todo território nacional. Os de 2a. classe formar-se-iam em cursos mais simples e exerceriam a profissão em povoações ou cidades de menos de 10.000 habitantes.

Todos os cursos das faculdades de medicina dividiam-se em séries de exames, sendo: oito para o de medicina, três para os de farmácia e ginecologia e obstetrícia de 1a. classe, duas para os de farmácia e ginecologia e obstetrícia de 2a. classe, assim como para o de cirurgia dentária.

Para as **faculdades de direito** Rui mantém os dois cursos já lá existentes, mas agora reformulados: o de ciência sociais e o de ciências jurídicas. Também nestes estabelecimentos de ensino os cursos são estruturados em séries de exames os quais os alunos deveriam vencer na seqüência indicada, ou seja, só poderiam realizar a série seguinte quando a série anterior tivesse sido vencida. Havia a possibilidade do aluno inscrever-se simultaneamente em duas séries consecutivas, das quais deveria realizar os exames observando a ordem de sucessão fixada.

A **escola politécnica** deveria conferir os títulos de

bacharel em ciências físicas e matemáticas, de engenheiro geógrafo e de engenheiro construtor e telegrafista. Rui projetou para a escola um currículo único graduado em três anos. A conclusão de todas as matérias de todos os anos e mais um ano de prática no Imperial Observatório dariam direito ao bacharelado em ciências físicas e matemáticas. A conclusão dos dois primeiros anos, mais cinco matérias do terceiro com um ano de prática no Imperial Observatório dariam direito ao diploma de engenheiro geógrafo. A conclusão dos dois primeiros anos, mais três matérias do terceiro dariam direito ao diploma de engenheiro construtor e telegrafista.

Rui excluía da escola politécnica o bacharelato em ciências físicas e naturais, a engenharia civil, a engenharia de minas - que se constituiriam em curso e escolas à parte - e o curso de artes e manufaturas.

Os estudos na escola de **engenharia civil** deveriam ter a duração de três anos, durante os quais os alunos assistiriam aulas e participariam de missões de estudos junto a obras públicas e particulares. Por esta razão as aulas seriam ministradas em seis meses anuais a partir de 10. de maio.

Com a extinção do curso de minas da escola politécnica, o engenheiro de minas passaria a ser formado somente pela escola nacional de minas, localizada em Ouro Preto. Para tanto Rui prevê a reorganização completa da escola de minas, de Ouro Preto, e fixa para ela um curso de três anos.

O curso superior de ciências físicas e naturais, até então funcionando na escola politécnica, passaria, segundo a proposta de Rui, a ser ministrado pela faculdade de medicina e

pelo Museu Nacional, sob a direção deste último. Rui previu para este curso três séries de exames.

Rui também projetou a criação, no Rio de Janeiro, do Instituto Nacional Agrônomico destinado a realizar pesquisas sobre culturas - através das estações agronômicas - e a ministrar o curso superior de agricultura destinado aos proprietários rurais. As aulas deste curso superior seriam dadas pela faculdade de medicina e pelo Museu Nacional e distribuídas em três anos.

Além destas faculdades escolas e cursos superiores, Rui propõe ainda a criação do Instituto Meteorológico com a finalidade de centralizar os estudos, discussões e trabalhos acerca das observações meteorológicas realizadas por todo o Império.

Ao elaborar os currículos e organizar as cadeiras dos estabelecimentos de ensino superior, Rui faz algumas alterações naquilo que ficou estabelecido pelo Decreto de 19 de abril.

Com relação às cadeiras das faculdades de medicina as alterações tinham em vista ampliar as especialidades e os estudos experimentais. A medida que mais chamou nossa atenção foi a criação da cadeira de patologia e terapêutica intertropicais. Com o conteúdo voltado para o estudo das endemias existentes em nosso país - por exemplo: beri-beri, febre amarela - e sem ter ido buscar subsídio em qualquer modelo estrangeiro, esse acréscimo resulta de necessidades específicas experimentadas pelo Brasil. Essa é uma das raras exceções a cópia de modelos, e por isso não poderíamos deixar de assinalá-la. É preciso dizer ainda que a preocupação de Rui não se limitou à criação da cadeira

mencionada, mas foi além, recomendando que o governo não deveria poupar esforços e sacrifícios para provê-la com um cientista altamente graduado. Para não fugir muito à regra Rui recomenda que se necessário este cientista deveria ser trazido do exterior.

Dentre os rearranjos das faculdades de direito Rui propõe a extinção das cadeiras de direito eclesiástico e de direito natural. Uma das razões apresentadas para a dupla extinção é a de que nas melhores escolas dos países mais desenvolvidos elas não existiam. Outras razões arroladas são de natureza específica a cada uma das matérias, as quais mencionaremos a seguir. A exclusão do direito eclesiástico decorre inclusive de sua postura anticlerical. Para justificar a medida proposta Rui desenvolve a seguinte argumentação: "Que motivo peculiar ao Brasil existe então, para que não possamos, sem o inconveniente que alguns verão nesta reforma, eliminar do curso de direito os cânones da Igreja? para que hajamos de respeitar o estudo da jurisprudência eclesiástica como elemento essencial ao curso de direito? Será porque a igreja tenha entre nós uma existência constitucional, e esteja encravada nas instituições do Estado? Mas a parte dos cânones que toca ao padroado, à posição da hierarquia católico-romana para com os poderes que representam a soberania nacional, o jus, enfim, do Estado *circa sacra*, o conhecimento das leis, dos princípios, dos compromissos que regem essas relações, as relações da nacionalidade com a igreja, pertence ao estudo do direito político; à cadeira de constituição. Será porque o jurisconsulto, especialmente entre os povos latinos, tenha de tropeçar frequentemente em restos de instituições eclesiásticas,

incorporadas nos códigos modernos? porque o direito canônico deixasse profundos e indeleveis vestígios no direito civil? Mas é às cadeiras de direito civil e à de história do direito nacional que incumbe o estudo desses vestígios, a apreciação dessas origens, a indicação desses monumentos, até onde a ação dessa antiga influência ainda for perceptível na legislação secular que hoje nos rege. O mais servirá para formar eruditos, para enriquecer o quadro do ensino nos cursos teológicos, eclesiásticos, ou históricos; mas para preparar magistrados, advogados, administradores, nos estabelecimentos leigos, é uma superfluidade." (Barbosa, 1942:104/105, grifo do autor).

Em substituição ao direito natural Rui propõe a criação da cadeira de sociologia. A justificativa para essa troca está marcada pela influência comteana. A argumentação elaborada por ele é a seguinte: "(...) o fim do **direito natural**, qual entre nós se entende, e professa, é fixar os direitos e deveres exigíveis, que do estado social presentemente resultam para as criaturas da nossa espécie reunidas em sociedade. Esses deveres e esses direitos tem por delimitação recíproca uma fórmula corrente, tanto menos contestada, quanto se presta a qualquer sentido, e se dobra a todas as teorias: a da **justa eficiência**, isto é, a da ação legítima dos indivíduos, pessoal ou coletivamente considerados, uns para com os outros. Sem o bem entendido respeito dessa lei é impossível a agregação racional e progressista das multidões humanas."

Continuando, Rui indaga "De onde se nos revela, porém, essa lei, essa fórmula civilizadora? Quer o **direito natural** que

do seio da **natureza**; mas não da natureza que a ciência estuda com a precisão dos seus cálculos e os austeros processos do seu método; sim de uma que a escolástica engenha de idéias **a priori**, e assenta em deduções sutis, eloquentes, mas inverificáveis. Cientificamente, porém, isto é, averiguavelmente, demonstravelmente, a noção dos deveres individuais e sociais, assim como a dos direitos sociais e individuais não se extraem desses puros entes de razão; sim dos dados científicos e mesológicos, das influências do tempo e da seleção, dessas leis que só o método histórico, severamente empregado, será capaz de firmar. Esse princípio da progressão social, que Comte enunciou, é a determinante de todos os deveres pelo único meio de aferição de que a ciência dispõe: o da relação visível das coisas; o da observação real dos fatos; o da sucessão natural das causas e efeitos. Eis a base da sociologia; enquanto o direito natural se procura firmar numa **natureza**, que a história não descobre em época nenhuma, em nenhum ajuntamento de criaturas pensantes."

Rui então conclui que, "Ao direito natural, pois, que é a metafísica, antepomos a sociologia, ainda não rigorosamente científica, é certo, na maior parte dos seus resultados, mas científica nos seus processos, nos seus intuitos, na sua influência sobre o desenvolvimento da inteligência humana e a orientação dos estudos superiores." (Barbosa, 1942:105/106, grifos do autor)

Duas outras providências são ainda indicadas por ele quanto às faculdades de direito: o desdobramento da cadeira de economia política, para melhor ensinar as questões de crédito, moedas e bancos, e a criação da cadeira de história do direito

nacional onde se focalizaria "(...) a história das origens, dos monumentos e da evolução das instituições do país" (Barbosa, 1942:108). Esses procedimentos, por si sós recomendáveis à formação do futuro magistrado e do futuro advogado, eram justificados por Rui em razão das bem organizadas faculdades de direito do mundo os possuírem.

Entre as inúmeras alterações de cadeiras feitas por Rui na escola politécnica - excluía dali vários cursos, inclusive o curso preparatório, e criava várias cadeiras - as mais interessantes são o acréscimo de anatomia e fisiologia, análise química, química orgânica e fotografia. A razão alegada para a introdução de anatomia e fisiologia foi a de que, além de ser importante na educação de todo o homem, o engenheiro, pelas características de seu trabalho deve acudir com os primeiros socorros as vítimas de desastres tão comuns nos trabalhos de exploração e construção (Cf. Barbosa, 1942:112). A análise química e a química orgânica eram vistas por Rui como indispensáveis a todas as profissões científicas, podendo auxiliar os engenheiros na análise científica dos terrenos, na averiguação das suas propriedades predominantes e em outras aplicações profissionais (Cf. Barbosa, 1942:113). Nota-se que estas alegações são um tanto vagas. Rui argumentava que a importância da fotografia na escola politécnica estava no multiuso da micro-fotografia, especialmente no exame das rochas; na utilização da foto-eletrografia que registra as modificações do estado elétrico do ar, enfim, no seu uso na astronomia, na delimitação geográfica, na medição das distâncias, etc.

A escola nacional de minas a ser instalada na escola de minas de Ouro Preto - por causa das vantagens do ensino prático que a proximidade das minas oferecia - reuniria os recursos do curso de minas da escola politécnica e da própria escola de minas. Com o tresdobramento da cadeira de mineralogia e geologia em mineralogia, geologia e paleontologia; com a extinção da cadeira de economia política e com a instituição das seguintes cadeiras: legislação concernente a minas, física, química, mecânica aplicada à hidráulica, introdução à hidráulica agrícola e agricultura, docimasia e construção e administração de caminhos de ferro, Rui pensava em formar convenientemente o engenheiro de minas.

Uma disciplina que nos parece estranha à especialização em vista, e que foi arrolada por Rui para compor o currículo da escola nacional de minas, é a introdução à hidráulica agrícola e agricultura. O motivo dessa decisão é assim exposto por Rui: a dispensa de tal disciplina traria danos públicos; "(...) ela é essencial ao conhecimento da geologia técnica e, entre nós, é destinada a ser origem de valiosos resultados, habilitando o engenheiro de minas a aconselhar, e dirigir melhoramentos, sobre cuja conveniência e execução, com especialidade numa província do interior, é natural que seja amiudadas vezes solicitado o concurso das suas habilitações profissionais." (Barbosa, 1942:127/128). Por esta explicação vê-se que a disciplina em questão tinha objetivos que iam além da profissão do engenheiro de minas.

Deste modo, procedendo a inúmeras alterações e justificando-as - de maneira convincente ou não - Rui dá

individualidade às suas propostas, diferencia-as daquelas fixadas pela legislação anterior, inclusive daquelas apresentadas pelo decreto de 19 de abril.

#### e)- PROGRAMAS E CONTEÚDOS

Rui é pela libertação dos conteúdos e programas de quaisquer dogmas, quer sejam eles patrocinados ou não pelo Estado. Afirma ele que a "(...) condição essencial à 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". Se o Brasil, continua ele, foi capaz de permitir a elegibilidade dos acatólicos, não poderia deixar de emancipar a ciência da teologia (Barbosa, 1942:47, grifos do autor).

Com o propósito de auxiliar no desenvolvimento e propagação das ciências da realidade, o governo se incumbiria de, ouvida a congregação, fixar os programas dos cursos superiores. Nas escolas, por sua vez, não haveriam opiniões, teorias, sistemas, doutrina ou dogmas protegidos. Tanto professores quanto alunos teriam a liberdade de examinar e apreciar todos os assuntos referentes às matérias que seriam lecionadas.

A moralidade pública, os costumes, a estabilidade das instituições e da ordem social, estariam assegurados pelo direito comum e pela autoridade disciplinar do corpo docente. Como diz Rui "Podemos desassombradamente fiar das corporações responsáveis, da sua honra e dignidade, que nada se tolerará, nas cadeiras universitárias, que contrarie a moral geral, nada que

seja subversivo da ordem social ou política. Estes grandes interesses ficam perfeitamente seguros à sombra da ciência, da tolerância, do respeito mútuo e da dependência natural dos alunos para com os mestres, do regime de polícia acadêmica, estabelecida pelos regulamentos para defesa de todos os direitos e expansão de todas as idéias, que não repugnem ao pudor ou às necessidades orgânicas de uma sociedade civilizada." (Barbosa, 1942:48).

A crença na neutralidade das ciências e as coações formais e informais, quer da escola quer da sociedade como um todo, davam colorido especial à "liberdade" de cátedra e de estudos.

A falta de cumprimento dos programas, por ser uma prática comum no ensino superior brasileiro, mereceu de Rui atenção especial e medidas severas. O substitutivo exigia que o professor detalhasse o programa em lições (resguardada sua liberdade no trato dos assuntos), proibia o encerramento das aulas enquanto o programa não tivesse sido cumprido e determinava a jubilação do lente que, em dois anos seguidos, não satisfizesse o programa por incapacidade no cumprimento do dever e por incompreensão acerca da seriedade de suas funções (Cf. Barbosa, 1942:48 a 52).

#### f)- FREQUÊNCIA

Com relação à frequência a Reforma Leóncio de Carvalho implantou total liberdade. Rui, entretanto, não concordava completamente com esta medida. Ele admite que com relação às

matérias teóricas a falta de assiduidade poderia não representar inconvenientes apreciáveis. Os bons alunos certamente não deixariam de comparecer às aulas porque estariam sequiosos de saber e com relação aos alunos desleixados caberia a aplicação de exames severos. Entretanto, com relação às matérias práticas Rui não abre mão da obrigatoriedade da freqüência.

O exemplo dos melhores modelos do mundo é contrário à liberdade de freqüência às aulas de estudos práticos.

Em consequência de tal postura, indica como de freqüência obrigatória: as aulas de prática do processo e de medicina legal nas faculdades de direito; os trabalhos e aulas práticas das faculdades de medicina e todos os cursos das escolas politécnica, engenharia civil e de minas.

#### g)- DURAÇÃO DOS CURSOS

Embora os cursos superiores tivessem sido previstos com uma seriação determinada, os alunos poderiam cursá-los de forma abreviada, inscrevendo-se em duas séries de exames ao mesmo tempo e realizando-as na seqüência fixada. Todas as vezes que Rui se refere a esta norma ele fala em séries de exames. Entretanto, alguns cursos não são estruturados assim, mas numa seqüência de anos. Quer-nos parecer que aos cursos anuais - os da escola politécnica, o da escola de engenharia civil, o da escola nacional de minas e o do Instituto Nacional Agronômico (curso superior de agricultura) - não se aplicaria tal permissão.

Desta forma, somente os cursos das faculdades de medicina, os das faculdades de direito e o curso de ciências físicas e naturais poderiam ser cursados de forma abreviada.

Os motivos de tal diferenciação não se encontram explicitados na obra de Rui.

#### h)- COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE

Os catedráticos especialistas em assuntos não desenvolvidos no Brasil deveriam ser contratados no exterior, como por exemplo: desenho, navegação interior e canais, portos e construções marítimas, culturas agrícolas especiais, entre outros.

Os demais catedráticos seriam escolhidos pelo governo a partir de uma lista quádrupla de substitutos - dois apresentados pela congregação da escola ou faculdade e outros dois pelo Conselho Superior de Instrução Nacional.

A nomeação do substituto, feita pelo governo à vista de proposta da congregação, deveria ser precedida de concurso que se comporia de uma defesa de tese, uma prova oral, uma escrita e uma prática sobre as matérias da seção à qual o substituto se destinava.

Os preparadores e assistentes também seriam nomeados após concurso que constaria de uma dissertação, uma prova prática e uma prova oral sobre a matéria da cadeira. Eles teriam preferência nos concursos para substitutos.

As faculdades onde fosse conferido o grau de doutor, deveriam ter substitutos e catedráticos com aquele título.

Rui manifestou-se contrário à acumulação de quaisquer cargos com o de docente exceto os de diretor, bibliotecário e outro cargo docente do ensino superior. O exercício de outros

empregos ou funções só seria permitido se não trouxesse dificuldades ao cumprimento regular dos deveres docentes.

O cargo de diretor seria exercido por um dos catedráticos do estabelecimento de ensino, escolhido pelo governo, por dois anos prorrogáveis.

Aqui encerramos o relato sobre o sistema de ensino proposto por Rui Barbosa. Em seguida analisaremos suas características essenciais, abordando os problemas referentes à liberdade de ensinar e de aprender, à obrigatoriedade, à gratuidade, à universalidade, à laicidade e à coeducação.

#### NOTAS

(1) Veja artigo 5o. e parágrafos 5o., 6o. e 7o. do artigo 6o. do Projeto de Rui Barbosa.

(2) Para os interessados ver "Métodos e programa escolar" no vol. X, Tomo II, pp. 33 a 400, das Obras Completas de Rui Barbosa.

(3) A nomeação por concurso é condenada por Rui por considerá-la ineficaz e imoral. Sua opinião resulta de dois fatores: 1o.) da experiência acumulada nos diferentes países desenvolvidos, que indica como defeito dos concursos: dificuldade na formação de um júri capaz, dificuldade da eliminação do acaso e dificuldade de evitar a fascinação resultante do brilhantismo da palavra; 2o.) os concursos para o provimento das cátedras do ensino superior brasileiro não têm selecionado pessoas com qualidades sólidas e úteis em termos de conhecimento e de prática docente, mas sim aqueles que reproduzem fielmente idéias admitidas, fáceis de

serem exprimidas - Cf. 1947, III:200 a 205.

(4) As disposições fixadas para a obtenção do diploma definitivo foram inspiradas no Código Educacional da Prússia.

(5) Se refletirmos com mais cuidado poderemos constatar que a escola, nos períodos em que se manifesta conservadora, não se mostra tão eficiente a ponto de garantir a formação da novas gerações exatamente de acordo com os padrões fixados pela reprodução da estrutura geral vigente. Mas, mesmo assim, há períodos em que ela, com maior ou menor eficiência, contribui para a manutenção do "status quo".

(6) Digo "convenientemente" porque não podemos ignorar que ele percebia a realidade brasileira; e por considerá-la atrasada fazia suas propostas de mudança.

(7) Quer nos parecer que os Liceus de Artes e Ofícios teriam se inspirado nas propostas de Rui Barbosa.

(8) Dos seis cursos profissionalizantes somente o de Agricultor e Diretor de Obras Agrícolas seria considerado pré-condição para ingresso em cursos superiores. Esses cursos eram os da Escola Politécnica e da Escola Nacional de Minas, sendo que para a primeira exigir-se-ia também aprovação em exames de alemão e inglês.

(9) O curso de Agricultor e Diretor de Obras Agrícolas é a única exceção. Ele é considerado também pré-condição para ingresso na Escola Politécnica e na Escola Nacional de Minas.

(10) Argumentando sobre a importância do ensino de economia política em todos os cursos do novo Liceu Imperial Pedro II, Rui afirma estar persuadido, como o estão os economistas Whately, W. Ellis, W. B. Hogson, John Wattz e W. S. Jevons, "de que, 'nenhum

homem, desde o mais alto até o infimo, pode sem risco viver em ignorância ou erro', acerca dos princípios naturais que regem a origem e distribuição da riqueza. Os desvarios socialistas seriam impossíveis, as idéias subversivas do comunismo revolucionário não encontrariam humus para germinar, se o homem, em todas as camadas sociais, compreendesse as leis científicas, a que fatalmente obedecem, neste mundo, a miséria e a opulência, a esterilidade e a produção" (Barbosa, 1942:188).

## CAPÍTULO II

### OS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONSERVADOR-MODERNIZADOR DE RUI BARBOSA

## OS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO PESAGÓGICO CONSERVADOR-MODERNIZADOR DE RUI BARBOSA

O ecletismo é uma das inegáveis características do pensamento pedagógico que Rui Barbosa expressa nos seus pareceres e substitutivos acerca da reforma do ensino brasileiro. A sua crença no poder da razão, do entendimento, para identificar a verdade, fazia com que ele a buscasse em qualquer lugar, em qualquer teoria, sem se preocupar com divergências que porventura pudessem existir entre os diferentes sistemas de pensamento e as diversas sociedades dos quais utilizava idéias e fatos para fundamentar ou exemplificar suas propostas. Seus argumentos provêm do liberalismo, do positivismo, do spencerismo, do darwinismo, do pragmatismo entre outras correntes, assim como seus exemplos resultam de dados coligidos em países da Europa, América e até da Ásia.

O objetivo perseguido por Rui era a transformação. Transformar o ensino, a educação escolarizada, para transformar a sociedade brasileira; fazê-la evoluir, modernizando-a. Esta postura não deixa de ser conservadora embora dinâmica, tal qual o seu pensamento eclético. Podemos observar que os pensadores ecléticos têm aparecido de forma significativa em momentos de intranquilidade, em períodos nos quais a tradição está sendo contestada mas não se tem a intenção de dela se desfazer completamente, ao mesmo tempo que novas formas de pensamento e de

ação estão surgindo. A resultante da fusão destas duas forças é a modernização e o ecletismo que se não são criadores, são renovadores. Constatase, então, um movimento de assimilação de novas idéias importadas, com o fim de preservar o status quo.

O desenvolvimento da nação brasileira, segundo Rui, tanto do ponto de vista econômico como político e social poderia ser realizado sem alterações radicais na organização da sociedade e do Estado brasileiros. Bastaria tornar este país mais livre (liberar o trabalho, a consciência e o voto), mais culto e mais eficiente. Isto seria conseguido quando aqui fossem implantados procedimentos que se verificavam nos países mais adiantados (mesmo aqueles que, por serem fundamentais ao sistema capitalista, entravam em choque com o regime de trabalho escravo então vigente) e fosse modificada a mentalidade da população. (1)

A liberdade, a cultura e a eficiência reclamadas só seriam obtidas através da educação a ser oferecida pelas escolas primárias (elementar, média e superior), profissionais secundárias e superiores, sendo as primárias indispensáveis a todos os brasileiros livres.

Vencer a ignorância popular era tido como condição necessária à superação das desgraças brasileiras já que se supunha ser a miséria e a servilidade resultantes da ignorância. Rui se manifesta a respeito desta relação de causa e efeito da seguinte forma: "Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação: eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o

vencer, releva instaurarmos o grande serviço da 'defesa nacional contra a ignorância' (...)" (Barbosa, 1946, I:121 e 1942:12).

A educação do povo, vista como requisito fundamental da ordem e do progresso, estaria indissolúvelmente ligada à vitalidade das instituições (Cf. Barbosa, 1946, I:132). Daí sua importância quanto ao aspecto político. Por outro lado, as relações entre fator econômico e instrução do povo não seriam menos importantes que aquelas atribuídas à estabilidade política e educação. Usando as palavras de J.M.Baudouin (citado por Barbosa, 1946, I:136) afirma Rui não ter dúvidas "(...) que a prosperidade de cada país anda paralelamente à instrução pública; sobe, desce, ou estaciona com ela; havendo sempre entre esses dois fatos uma conjunção incontestável, que apresenta o caráter autêntico de causa e efeito". Enfim, o futuro da sociedade como um todo dependeria da educação das crianças, da nova geração. Para demonstrar a veracidade desta conclusão, busca apoio em Leibnitz, Lorde Brougham, Rivadávia - o argentino - e Aristóteles. (Cf.Barbosa, 1946, I:138).

A afirmação de Herbert Spencer de que a educação - que constitui um dos instrumentos da transformação humana - é contrária à manutenção das instituições - que depende da permanência do homem tal qual é -, é refutada por Rui. Este afirma que existem dois tipos de instituições: "Umas, firmadas na pretensão da supernaturalidade de sua origem, fazem da própria imutabilidade um dogma inviolável, o ponto de partida e a verdade suprema do direito nacional. A essas certamente não pode ser simpático o desenvolvimento da consciência popular e do

sentimento individual, conseqüências infalíveis do derramamento da instrução. Outras, porém, cujo intuito declarado está precisamente em proteger a expansão calma e progressiva da liberdade humana e da vontade popular, fazem, pelo contrário, consistir a legitimidade de sua existência e a estabilidade da sua situação na flexibilidade indefinida das suas formas e na ilimitada adaptabilidade do espírito de suas leis aos vários estados sucessivos do desenvolvimento mental, no seio das classes sobre as quais se exerce, e de onde, ao mesmo tempo, emana o governo. O pensamento e o interesse desta espécie de governos é evitar a revolução, favorecendo a evolução, arredar as catástrofes, promovendo as reformas, acautelar a sociedade contra as subversões, apoiando as mudanças graduais. Para essas instituições a educação não é perigo, nem ameaça, nem incômodo; é, ao contrário, uma condição de vida normal, de segurança, de desenvolvimento tranqüilo" (Barbosa, 1946, I:140/141).

é incontestável a concepção de educação aqui transcrita como o instrumento de modernização por excelência, com funções muito mais conservadoras que revolucionárias da sociedade.

Um outro momento em que Rui volta a demonstrar sua crença no poder da educação escolarizada - e que ao mesmo tempo contém uma visão de educação como instrumento de ajustamento das atitudes das novas gerações à sociedade estabelecida - é quando procura provar que abrir escolas é fechar cadeias. Afirma ele que "Outra coisa não é a ordem social que a adaptação de entidades inteligentes ao seu meio peculiar, à sociedade, que as completa, reunindo-as. Ora, essa adaptação se opera, em parte, por movimentos instintivos, que só por hereditariedade se tornaram

tais, em parte por atos intencionais, dependentes do conhecimento da lei que rege as relações mútuas entre os associados e da vontade, mais ou menos habitual, de cumprí-la. Obviamente, a compreensão da lei se realiza mediante a manifestação dela, que é obra do ensino; e do propósito de obedecer-lhe procede, até certo ponto, da percepção mesma das suas vantagens, cuja reveladora é, ainda, a instrução, combinada com a educação dos sentimentos morais, em cujo disciplinamento a escola deve cooperar com a família".

"Não é que atribuamos", continua ele, "à instrução elementar, a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância" (embora afirme no vol. X, Tomo II, p. 366, que "a ausência de percepção do dever (...) é uma das faces da ignorância (...)"). "Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento,

adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia" (Barbosa, 1946, I:193 a 195).

A visão de que na escola se amoldaria, em cada um, aquele comportamento condizente com a lei e a ordem estabelecidas, é um estímulo muito forte ao pedagogismo conservador. Ao mesmo tempo que se diminui a criminalidade e se obtem segurança, incrementa-se a produtividade e economiza-se recursos públicos que em caso contrário deveriam ser empregados em assistência social. Tantos benefícios, adicionais à preservação do status quo, não poderiam deixar de empolgar qualquer cidadão avesso a mudanças radicais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Rui expõe (Cf. 1946, II:361/362 e 1942:188) a dependência mútua que supõe existir entre ensino e paz social na medida em que, através da educação, o futuro trabalhador poderia sentir o nascer de suas "faculdades", poderia perceber a "inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho". Assim sendo, ele estaria protegido contra as "loucuras socialistas", contra "os ódios inspiradores da subversão revolucionária" e teria condições de detectar a opressão que se esconde nas concepções de sociedade igualitárias, "a mais delirante de todas as utopias".

Sua crença na meritocracia é um fato facilmente constatável. Ao que tudo indica, Rui não percebe que este pressuposto liberal supunha uma sociedade aberta e não funcionaria numa sociedade estamental como aquela de seu tempo (se é que funciona nalguma sociedade...). A chave para uma melhor compreensão desta questão talvez esteja na íntima relação que via

entre educação escolarizada e mudança social, ou seja, pela liberalização das escolas primárias obter-se-iam novos modos de pensar e de agir, favorecendo a passagem de uma para outra sociedade. Assim, atingiríamos uma organização de classes permeáveis, tendo a escola como instrumento de atualização histórica e a escolarização como motor da história.

Quanto ao desenvolvimento da indústria nacional ele não tem dúvidas sobre o procedimento mais adequado: qualificar, através do ensino, a mão-de-obra necessária para que as empresas existentes pudessem, melhorando a qualidade de seus produtos, disputar com as indústrias estrangeiras o mercado interno e até mesmo o externo. Era totalmente contra o protecionismo por concebê-lo injusto - por privilegiar uma mercadoria (a nacional) de qualidade inferior e por possibilitar o enriquecimento imerecido de poucos - e contrário a uma prosperidade estável - por não estimular o aprimoramento da produção e por levar à indolência - (Cf. Barbosa, 1946, II:177/178 e 1942:171 a 174). Aí está a concepção de que o livre mercado era o que convinha ao desenvolvimento econômico.

O princípio da teoria econômica clássica de que a nível de sistema o equilíbrio era garantido pelas leis do mercado concorrencial, para Rui se transpunha para o nível das relações pessoais; isto é, a livre competição garante sucesso pessoal a quem tiver melhor preparo, iniciativa e persistência. A formação de homens com tais características, tarefa da escola, não levaria a um desequilíbrio, já que as oportunidades de trabalho tenderiam a se multiplicar com o crescimento econômico impulsionado por

homens mais bem preparados. Este encadeamento espiral de causa e efeito entre esses dois fatores - acrescido do fato de que, com base nas diferenças individuais as pessoas ocupariam funções de maior ou menor responsabilidade, fazendo com que as disputas ocorressem em muitos e variados setores e níveis do mercado de trabalho - manteria a competição numa intensidade saudável, do ponto de vista econômico.

A mão-de-obra rural não obteve tratamento correlato àquele dispensado à mão-de-obra urbana. As instituições e cursos voltados para o desenvolvimento rural destinavam-se à preparação do dono da terra, ou melhor, do seu filho, oferecendo-lhe conhecimentos científicos para melhorar a produtividade. Para Rui o grande impulso na agricultura não estava ligado à qualificação da mão-de-obra ali empregada; adviria principalmente com o aumento da demanda de matérias primas que o desenvolvimento industrial condicionaria, demanda esta atendida com a implantação de conhecimentos científicos obtidos pelo proprietário nas escolas especializadas. Abordando desta maneira o assunto, evitaria ele uma questão explosiva: a escravidão que se constituía na relação de produção ainda predominante no Brasil. A preparação de especialistas através de cursos profissionais, no entanto, se revestia ainda de uma forte tendência à continuidade de estudos rumo ao superior, aquele que qualificava. O curso de agrimensura proposto por Rui para o Colégio Pedro II, por exemplo, apesar de apresentar como objetivo o incremento da exploração das riquezas da terra, possuía outro que se revelou predominante: preparar de maneira mais adequada os alunos que se dirigiam à Escola Politécnica, justificando, deste modo, a

extinção do preparatório que funcionava junto àquela escola. (Cf. Barbosa, 1942:185)

Outro fator explicativo da ênfase sobre a formação da mão-de-obra urbana está no fato de que Rui preconizava uma mudança do sistema predominantemente agrário vigente para outro predominantemente industrial, baseando-se na observação do processo evolutivo dos países mais adiantados e nas doutrinas burguesas tão aceitas no período.

São inúmeras as ocasiões em que, dentro dos pareceres sobre o ensino, Rui se refere à educação, principalmente a escolarizada, como o motor fundamental da sociedade. Além daquelas já mencionadas, existem mais duas funções essenciais da educação, que não podem deixar de ser mencionadas: uma está relacionada com as finanças públicas e a outra com a soberania nacional.

O único recurso apontado por Rui para melhorar as finanças públicas, evitando a detestável tradição da multiplicação dos impostos, seria o de "(...) fecundar a nação nas fontes vivas da sua riqueza: na sua inteligência e nas suas qualidades morais, que do desenvolvimento do ensino dependem primordial e absolutamente" (1942:16). Ou seja, aumentando a produção e eliminando a sonegação, fatores resultantes do ensino, poder-se-ia obter finanças públicas saudáveis.

Quanto à relação educação/soberania nacional, relembando a vitória alemã de 1870 atribuída à reorganização do seu ensino superior, e aproveitando as conclusões de Jules Simon sobre a Exposição Universal de 1878, realizada em Paris, admite

que, naquele momento histórico, só vencem as batalhas os povos que sabem mais, aqueles que dominam os conhecimentos científicos: "O povo que tem as melhores escolas é o primeiro dos povos. Se ainda o não é, amanhã o será (...); ou estudar ou sossobrar". (Barbosa, 1946, II:190, grifos do autor, e Cf. 1942:16, 17 e 152). Seu propósito não era fazer do Brasil uma nação agressiva, mas sim uma nação respeitada, não vulnerável, em razão do domínio da tecnologia militar.

Todo esse entusiasmo pela escolarização não significava difundir as instituições já existentes. Ao contrário, elas sofrem, da parte de Rui, a mais severa e ampla crítica. Considerava imprescindível reestruturá-las, bem como criar outras que solucionassem problemas gerais da sociedade (por exemplo, a criação da Escola de Engenharia Civil e o Instituto Nacional Agrônomico) e problemas específicos do próprio ensino (por exemplo a criação da Escola Normal de Arte Aplicada). A escola, o principal veículo desse tão poderoso elemento -a educação-, só obteria sucesso se trabalhasse determinadas matérias do conhecimento com os métodos adequados.

Os conteúdos das matérias a serem ministradas pelas escolas (2) reorganizadas ou criadas por Rui, foram descritos detalhadamente, bem como a maneira como o professor deveria desenvolvê-los na sala-de-aula. Tal cuidado tinha por fim garantir a efetivação da intenção contida na reforma, evitando que conteúdos e métodos anacrônicos continuassem sendo utilizados e aplicados sob nova roupagem ou que, mesmo sendo atuais, não fossem os mais adequados. Esta certeza que Rui tinha quanto a esses dois itens: o quê e o como de uma educação

eficiente e eficaz, revela seu otimismo pedagógico, isto é, para ele, determinados conhecimentos ensinados através de determinados métodos levariam, sem dúvidas, à obtenção dos efeitos desejados.

Não é nossa intenção analisar individualmente cada disciplina e cada método propostos. Isto iria além dos objetivos traçados para o presente trabalho. O que importa nesse momento é observarmos que, em termos de conteúdo, ele atribue importância fundamental às ciências, ao desenho e à ginástica, não desprezando a literatura, as letras e as ciências sociais na formação das novas gerações. Dispunha os conteúdos nos currículos de modo a respeitar a evolução individual, que, para ele, nada mais é do que a condensação da evolução da humanidade. "Qual será, porém, o curso natural da educação evolutiva? (...)"

"A primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A par das funções nutritivas, o apetite do movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea dominam o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem".

"Simultaneamente com a ginástica, que deve acompanhar, desde a escola primária, a educação em todo o seu curso, impõe-se à escola a necessidade de educar as faculdades de observação, que

raiam no espírito da criança com o primeiro despontar da inteligência. (...) Instintivamente observadora, a criança é sistematicamente contrariada no desenvolvimento dessas aptidões pelos métodos e programas em vigor, que, entre essa insaciável sede natural de ciência e a realidade que a chama, e a tem de satisfazer, interpõe o formalismo de um ensino meramente **verbalista**. 'A tirania do fraseado', como lhe chamou Huxley (Les sciences naturelles, p. 81), que reina soberanamente sobre a rotina escolar, oculta ao menino esse 'mundo dos fatos, que se estende para além do mundo das palavras'; habitua-o 'a conhecer unicamente os livros, que para ele ficam sendo mais reais do que a natureza'".

"Mas não foi lendo, que a humanidade começou a orientar-se no meio do universo; nem é decifrando caracteres, sílabas, nomes e frases que o menino se há de por nessa comunicação direta com a natureza, de que depende todo o conhecimento, toda a instrução real. Observando imediatamente as coisas, exercendo-se em ver, em discernir as formas, em avaliar a relatividade das distâncias e das extensões, em apanhar os sons, em lhes discriminar a intensidade, o timbre, a direção, a procedência, em apreciar pelo tato as superfícies, em diferenciar as sensações do paladar e do olfato, é que se acenderá, se apurará, se ativará na infância o instinto da observação, origem de toda a atividade intelectual e alimento de todo o amor do estudo no homem. (...) O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitui propriamente a **lição de coisas**".

"A leitura e a escrita formam o primeiro estágio do

ensino, nos programas em voga. Ora, o homem escreveu, está claro, antes de ler. A leitura pressupõe necessariamente a escrita. Há, porém, uma aquisição, que, na ordem do desenvolvimento humano, precedeu à leitura: é a imitação plástica e gráfica das formas. Já na idade de pedra o homem debuxava formas animais, representava pinturescamente cenas de caça. Tudo, porém, demonstra que ele ainda não adquirira a arte de fixar, e transmitir os pensamentos pela escrita. A mesma escritura primitiva, puramente ideográfica, representando idéias abstratas por meio de imagens sensíveis, pressupunha a arte de figurar as formas visíveis das coisas. Do ideografismo puro passou a humanidade, por uma escala de transições imensas, à escrita fonética, à escrita silábica, até chegar, enfim, à escrita alfabética, última expressão de um longo progresso. Na progressão natural, portanto, o desenho há de preceder a escrita. (...) Todos os meninos desenhavam, por um natural pendor dos mais enérgicos instintos dessa idade. (...) Cabe, pois, ao desenho, no programa escolar, precedência à escrita, cujo ensino facilita, e prepara. Racionalmente, naturalmente, à leitura antecede a escrita, e à escrita o desenho e a modelação. Estes quadram aos mais verdes anos da infância; ao passo que é verdadeira barbaria o ensinar a ler e escrever antes de certa idade." (...)

"A idéia do número é outro, dentre os primeiros elementos da educação positiva." Citando Mismar (Principes Sociologiques, p. 257), afirma ser o cálculo rudimentar anterior a todo progresso, a primeira aquisição científica da humanidade. "O cálculo vem a ser, portanto, um dos elementos fundamentais na

as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades, e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade, é o a que devem tender os programas e os métodos de ensino. Ora, os nossos métodos e os nossos programas, tendem precisamente ao contrário: a entorpecer as funções, a atrofiar as faculdades que habilitam o homem a penetrar o seio da natureza real, e perscrutar-lhe os segredos. Em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo em descobrir e pensar, a escola e o liceu entre nós ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nele os hábitos mecânicos de decorar, e repetir. A ciência e o sopro científico não passam por nós. Penetramos nas academias com uma bagagem de estudos inúteis, sem a mais tênue mescla das habilitações precisas para entender a ciência e a vida. Mais tarde os cursos sociais e jurídicos, as academias de direito inundam o país de jurisperitos, de magistrados, de administradores, de diplomatas, que decidem do direito e da lei, da honra e da propriedade dos indivíduos, que se julgam habilitados a governar a nação e o mundo, a regular a produção da riqueza, e a resolver os mais complexos problemas sociológicos, sem conhecerem ao menos as necessidades fisiológicas do cérebro onde se lhes forma o pensamento, as leis gerais da vida que os anima, a composição química do pão que os alimenta, os elementos da luz que lhes serve aos olhos, as leis da influência do meio sobre as sociedades cuja direção se lhes confia. Entretanto, qualquer

desses doutores, incapazes de ver a natureza presente, de descrever o que se passa nos vasos do próprio corpo, na superfície da sua epiderme, na retina dos seus olhos, discorrerá magistralmente de altas questões metafísicas, e sustentará com todas as sutilezas da lógica e todas as pompas da retórica as hipóteses mais inverificáveis sobre a existência do incognoscível. Daí a elaboração gradual de uma nacionalidade sem vigor, nutrida de palavras e abstrações, incapaz de gerir os seus negócios, explorável a benefício de todas as quimeras, dominada pela imaginação, destituída do sentimento do real, um povo de parladores e ideólogos, onde todas as extravagâncias, todos os sonhos, todas as invenções do espírito de utopia encontrarão matéria adaptável às suas especulações e aos seus caprichos." (Barbosa, 1942:36 e 37)

Para que se desenvolvam no aluno sua "faculdade observativa", seu poder de generalizar com exatidão e rapidez, hábitos de ordem e de metodização, a ciência deve estar presente nos currículos escolares desde o jardim de infância. (Cf. Barbosa, 1946, II:257 e 1942:34/35)

Mas, que ciência é essa à qual Rui se refere? Ele responde à esta questão quando diz ser a ciência da qual fala a ciência verdadeira (em suas partes já elaboradas e em elaboração), aquela dos fatos demonstráveis, dos fenômenos observáveis do universo. Esta é que deve fazer parte dos currículos das escolas oficiais; "a ciência do real, sem mescla de ideologia, de sobrenatural, de abstrações arbitrarias" (Cf. Barbosa, 1946, I:176/177).

A ciência, no modo de ver de Rui, não é um conjunto de

conhecimentos apartado dos demais. Ele a percebe entrosada com as letras, com a moral e com a liberdade de pensamento. "As ciências e as letras não são dois todos, insulados um do outro, mas dois elementos inseparáveis de um todo harmonioso, de um composto único e indivisível. Sem o gosto e a beleza do estudo literário, a ciência decai de parte da sua dignidade, e perde um meio precioso de influência sobre o espírito humano. Sem a ciência não há letras dignas desse nome. Elas são, por assim dizer, a forma estética, em que a ciência se há de encarnar, e a que só ela pode infundir vida, alma e utilidade." (Barbosa, 1942:40)

Aprendendo as regras imutáveis dos fenômenos naturais, a criança adquirirá o sentimento e o respeito da lei, que se transferirá da lei natural para a lei social. "Já não sentirá tentações de buscar num súbito milagre a cura do mal social, do mesmo modo como não lhe pedirá a reparação do mal físico; e os salvadores não o seduzirão mais. Preparando assim um espírito bem formado, prepararemos um cidadão livre." (Barbosa, 1946, II:377/378, citando Paul Bert)

Aquele pensamento que é fruto do conhecimento científico é mais livre na medida em que está livre de preconceitos, de superstições. Este é, portanto, para Rui, mais um dos benefícios do estudo da ciência e da prática do método científico.

A introdução da educação física obrigatória nas escolas primárias e secundárias (3) para ambos os sexos, tinha por fundamento a necessidade de se atingir o desenvolvimento harmonioso do ser humano. Além desse objetivo, Rui via na

educação física, ministrada através da ginástica e dos exercícios militares (estes somente para os meninos e rapazes), outras vantagens: formava o caráter e preparava para a defesa da pátria; "(...) a educação não é um sistema de obter aberrações; é sim, o de desenvolver harmonicamente todas as energias e faculdades que completam o indivíduo." Entre a educação extremada das atividades cerebrais que debilita o corpo e a educação que privilegia em demasia a atividade física levando à inércia do entendimento, deve prevalecer o equilíbrio, este, sim, o ideal de uma educação sã. Além de desenvolver o vigor e a destreza, de beneficiar a saúde, a educação física fomenta hábitos de elevadas qualidades morais: condiciona a ordem, a regularidade e a disciplina. As "virtudes varonis do patriotismo" e as bases para a defesa nacional, elementos considerados indispensáveis na formação do cidadão, resultariam da "precisão, da decisão e da energia dos movimentos militares". Por último, é preciso não esquecer dos efeitos benéficos que a educação física, aliada ao desenho, proporciona ao crescimento da produção. Com o adestramento do olho e da mão, a força produtora da população cresceria um terço. (Cf. Barbosa, 1946, II:69, 91, 94 e 95)

O terceiro ponto essencial do ensino integral preconizado por Rui era a educação do sentimento. Os conteúdos mais importantes para se alcançar esse propósito eram: a música e o desenho. Através da cultura musical o ser humano consegue expressar seus sentimentos. A música é um instrumento eficaz de ação direta sobre os sentimentos, elevando e purificando as almas. (Cf. Barbosa, 1946, II:99 a 103)

"(...) Guizot, que não era nenhum devaneador de

reformas quiméricas, escrevera: 'a música produz na alma **UMA verdadeira cultura interior, e faz parte da educação do povo.** Tem por efeito desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes, **civilizar as classes inferiores,** aligeirar para elas as fadigas do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muita vez grosseiras e arruinadoras'." (grifos do próprio Rui, 1946, II:103). Com esta citação Rui deixa transparecer os objetivos práticos que também podem ser alcançados através do ensino da música e, quando relacionado com as "classes inferiores", deixa implícita sua utilidade na prática da sujeição de outros seres humanos.

Mas, para Rui não é a música que é tida como a matéria mais importante desta educação; é o desenho, que vai também ser considerado uma das três bases primordiais da cultura escolar. Além de instrumento eficaz no desenvolvimento da sensibilidade do educando, incutindo o gosto e inspirando ao belo (Cf. Barbosa, 1946, II:115), para ele seu ensino se reveste de muitos outros aspectos positivos.

A concepção corrente acerca do desenho, no entanto, deveria ser modificada. "Nós (...) vivemos ainda, no Brasil, sob o domínio do erro crasso que vê no desenho uma prenda de luxo, um passa-tempo de ociosos, um requinte de distinção, reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas, ou à vocação excepcional de certas naturezas privilegiadas para as grandes tentativas de arte." Entretanto, é preciso entender que "(...)o desenho é um dote acessível a **todos os homens,** e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão; (...) Que, na ordem pedagógica,

bem como na ordem histórica, o desenho **precede a escrita**; (...) Que o seu ensino deve principiar desde os primeiros passos da criança na cultura do espírito, isto é, **desde a entrada no kindergarten**; (...) Que, longe de sobrecarregar o programa, ele o ameniza; longe de retardá-lo, **só lhe faz ganhar tempo**; longe de dificultar os outros estudos, **facilita-os, e auxilia-os enormemente**; (...) Que é um elemento **essencial** ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental; (...) Que a sua generalização **como disciplina inseparável da escola popular** é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos Estados." Enfim, o desenho deve ser visto como um elemento importante da cultura geral que se faltar implicará numa educação desarmoniosa do indivíduo. (Barbosa, 1946, II:108, 124 e 114, grifos do autor)

O ensino do desenho deveria ser feito, não como arte, mas como linguagem comum; não como diversão, mas como instrumento auxiliar. Por outro lado, Rui está convencido de que "o ponto de partida para promover a expansão da indústria nacional, ainda até hoje entre nós em estado embrionário, é introduzir o ensino do desenho em todas as camadas da educação popular, desde a escola até os liceus (...). Se o ensino técnico é importante para o fomento da indústria, o ensino de desenho é a alma do ensino técnico. (Barbosa, 1942:165 e 172)

O desenvolvimento do sentimento moral e cívico, por sua vez, apesar de resultar dos vários conteúdos ministrados na escola, estava sob a responsabilidade direta da ciência, da história, da economia política e da sociologia. A moral religiosa

seria substituída pela moral "científica". Para Rui "Conhecer é possuir a noção completa e o sentimento perfeito da lei no mundo moral, como na criação material" (1946, II:366, grifo do autor). A moral religiosa é perniciosa porque infunde na criança a noção de dever através do terror, incute a crença de que tudo acontece por obra e vontade de um supremo juiz e ao homem só resta obedecer aos preceitos estabelecidos para ser merecedor das recompensas terrenas ou extra-terrenas. É através do conhecimento das leis e verdades naturais que a criança poderá perceber a legitimidade das leis e verdades que formam a base comum da ordem, da justiça, do interesse legítimo e de todas as atividades fecundas entre os homens. (Cf. Barbosa, 1946, II:371 a 373)

A cultura cívica, intimamente ligada à cultura moral, fazia parte dos objetivos do ensino da história e seria obtida pelo conhecimento das tradições nacionais, dos princípios da organização social, dos elementos da vida orgânica dos municípios, províncias e país e pelo conhecimento do próprio valor e responsabilidade para com a entidade nacional. (Cf. Barbosa, 1946, II:384 e 385)

A expressão mais importante do seu conservadorismo através da instrução moral e cívica é dada principalmente pela introdução do ensino de economia política já nas últimas séries do ensino primário e na escola secundária. Vale a pena ver qual o sentido da inclusão desta matéria nas palavras do próprio Rui: "Tereis educado as classes populares, as camadas operárias e as partes menos afortunadas e mais duramente laboriosas da nação, se lhes não incutirdes, pela evidência das leis naturais, a

convicção do caráter providencial das desigualdades, em que a riqueza divide os homens ainda no seio dos Estados mais felizes? Se reconheceis que não, para quando reservareis essa educação econômica do povo? Para a ensaiardes nos adultos, naqueles a quem as asperezas e as privações da luta pela vida já atearam, em espíritos desalumiados da ciência, a chama sinistra das paixões niveladoras? Não será tardia então essa propaganda sôbre inteligências e corações endurecidos contra o proselitismo sedutor das miragens igualistas?"

E continua Rui afirmando que "Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estaveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do combate pela existência, que o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do triplice bronze do bom-senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias."

"Não estranhareis, portanto, a opinião, que consignaremos sem reserva, de que a compreensão elementar das leis econômicas constitui parte impreterível de toda a educação,

tem seu assento inevitável na cultura popular, e toca essencialmente ao programa da escola".

Em seguida cita T. Huxley: "(...) 'o operário tem de suportar, durante a vida, o fardo de um duro trabalho, talvez, até, a agonia de privações, vendo, ao mesmo tempo, a opulência nadar em ouro, e cevar o seus cães com o que bastaria para salvar da morte pela fome os filhos do pobre. Não seria razão, pois, auxiliá-lo a aplacar as ruins disposições que os desgostos lhe dão de sugerir, mostrando-lhe desde a juventude uma relação necessária entre a lei moral que proíbe roubar e a permanência da sociedade? Não conviria provar-lhe de uma vez que, para ele mesmo, para os seus, para as gerações futuras da sua descendência, mais valeria morrer ele à fome do que perpetrar um roubo? Ora, se, para atuar nesse indivíduo, não lhe encontrardes no espírito certos conhecimentos fundamentais e certos hábitos de reflexão, que probabilidade haverá de persuadirdes a um faminto de que o capitalista não é um ladrão privilegiado? E, se ele sinceramente o crê, que aproveita citar mandamentos do decálogo ao miserável deliberado a arrancar ao capitalista uma restituição forçada?'"

"Na Inglaterra estas idéias são hoje quasi triviais (...). Em 1870 uma comissão, nomeada pela **Social Science Association** para estudar as relações entre a ciência e o trabalho, submeteu ao ministério da instrução pública um relatório, cujas conclusões estabelecem: 1) Que o meio de aplacar, e prevenir as hostilidades entre o trabalho e o capital, é instruir o povo desde a mocidade nos elementos da ciência

econômica; 2) que este ensino se deve introduzir em **todas as escolas subsidiadas pelo Estado**; 3) que a sua adaptabilidade à esfera da educação escolar está demonstrada, hoje, até à **evidência e acima de toda a questão**". (Barbosa, 1946, II:361 a 363, grifos do autor)

A quantidade e a diversidade de conteúdos programados para as escolas dos vários níveis, a começar pelo jardim de crianças, eram muitas vezes superiores àquelas praticadas nas instituições de ensino existentes. Isto poderia ser considerado como de impossível realização. O próprio Rui, antevendo esta reação, procura neutralizá-la, argumentando que "Quando a reforma enuncia a aspiração de aditar, com estudos omitidos até hoje neste país, o programa da escola, não faltam à ignorância os conhecidos lugares comuns, para declarar contra a inconveniência dos 'programas **sobrecarregados**'. Sobrecarregados, porém, são precisamente os programas adotados hoje; e é contra isso que nos levantamos. Todo o programa de ensino irracionalmente concebido e irracionalmente praticado, não educa, não instrue, não esclarece; debilita, vicia, sobrecarrega o entendimento". (Barbosa, 1946, II:50/51, grifo do autor)

A exeqüibilidade do extenso programa proposto dependeria de dois pontos: 1o.) a racionalidade de sua concepção e, 2o.) a racionalidade dos métodos praticados.

O 1o. ponto Rui considerava satisfeito em sua proposta, visto que "Na coordenação dos estudos" (diz ele), "firmamos esse grande princípio de simplificação, que a pedagogia moderna deve especialmente às idéias de Comte e Spencer: o paralelismo entre o processo da educação individual e a evolução da espécie".

(Barbosa, 1946, II:387) Fazendo a educação individual se processar de acordo com o desenvolvimento natural do ser humano, ela se realizaria mais fácil e rapidamente.

O 2o. ponto, a racionalidade do método de ensinar, é abordado por Rui com especial cuidado. É sobre este assunto que passaremos a falar agora.

A reforma dos métodos, ao lado da reforma dos mestres, é considerada essencial para o sucesso da proposta apresentada. Essencial, mas de difícil execução porque tem de enfrentar e eliminar uma prática profundamente arraigada na rotina das escolas e que, antes de ser um método de ensino, é um "método de inabilitação para aprender". (Barbosa, 1946, II:33)

Mesmo assim, acredita que terá sucesso apoiando-se na força disciplinadora da lei, no controle da formação das novas gerações de professores e na divulgação dos novos princípios pedagógicos que, por serem racionais e por contarem com a força de sua argumentação, haveriam de atingir aqueles professores que exerciam com responsabilidade sua profissão.

Um dos princípios básicos da metodologia prescrita por Rui é o do "método intuitivo", método este realizado "(...) pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a suceder triunfalmente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da antiga escola".

(4)

Ao recomendar a nova metodologia, Rui faz críticas severas aos procedimentos adotados pela "escola tradicional". Diz ele que aquela escola ignora estar atuando sobre seres vivos e

desconhece como neles ocorre o pensamento, isto é, a "escola tradicional" não conhece aqueles seres sobre os quais atua. (Cf. Barbosa, 1946, II:34/35)

"O primeiro caráter dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória. Despertar a curiosidade, inata no homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, num método racional. Da curiosidade nasce a atenção; da atenção a percepção e a memória inteligente. (...) Esse método" - baseado exclusivamente na memória - "é o que cumpre erradicar. Ele automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material. Por ele o ensino, em vez de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos de uma reprodução esteril, pela frase inflexível do compêndio e pela palavra servil do preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma: é uma tábua, onde se embute. O cérebro não se trata como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira massa inertemente plástica, amolgável aos mais absurdos caprichos. A educação não se considera como um fato fisiológico e moral, mas como uma espécie de trabalho de marchetaria. O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as retiver na mente, que mais pronta e exatamente as desdobar a uma pergunta do questionário adotado, esse a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe." (Barbosa, 1946, II:36/37).

"Destruída assim nas crianças a curiosidade natural, perdem de todo o hábito de procurar o sentido às palavras que

repetem. (...) Desacostumam-se, porém, de pensar, ao ponto de não discernirem, nas expressões mais frequentes e comizinhas no uso diário das lições, o nexos que as prende aos fatos e às coisas mais triviais e ordinárias da vida."

"(...) quando encontramos (...) a escola reduzida à memorização passiva, à recitação material e à leitura inconsciente dos livros mais inconciliáveis com as exigências da natureza, (...) não podemos esperar senão uma nacionalidade esteril, depauperada, valetudinária, amanhada para todas as humilhações e todas as surpresas de um destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências, e dirigir o curso." (Barbosa, 1946, II:43, 44 e 48).

É necessário que sejam introduzidos métodos mais vivos, mais voltados para as necessidades da vida. "Haveis de educar o menino, como a natureza educou o gênero humano." A escola, no entanto, "Começa por desconhecer nos sentidos o instrumento fundamental da educação humana. Froebel (...) moldou profundamente o seu sistema educativo pela verdade (...) de que o desenvolvimento espiritual e o desenvolvimento físico não andam separados na infância (...); de que é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente; de que, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensórias encerram em si o único meio possível de despertar a alma."

"Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, sem esforço e com eficácia;

ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam de redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país. (...) Afeiçoaram-nos a enxergar e escutar pelos olhos e ouvidos alheios, a saber da natureza pelo testemunho dos outros, a discorrer pela razão estranha; e o resultado é inhabilitarmos-nos para discernir a realidade, que a escola nos deveria preparar para conhecermos diretamente, mas que, estudada nas palavras do livro ou do mestre, encarna-se em frases consuetudinárias, não deixando no espírito senão impressões nulas, incompletas, ou falsas. (...) Uma das condições cardeais da reforma escolar, portanto, está em fazer da intuição a base de todo o método, de todo o ensino, de toda a educação humana."

"O verbalismo, esse vício universal da nossa instrução, (...) substitue, na criança, o pensamento individual por simulacros de procedência alheia, introduzidos como corpos inassimiláveis no cérebro do aluno. Na escola atual o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas". Não é esse o processo natural da formação das idéias. "É analiticamente, é discernindo as paridades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca, e acerta os primeiros passos na vida (...). Comparando, distinguindo, e combinando, portanto, é que o menino chegará, pelo método natural, à compreensão dos caracteres que separam as

coisas, à fixação das afinidades que as ligam, à determinação das relações que as comunicam, à indução das leis que as dominam, e explicam". (Barbosa, 1946, II:51 a 54, grifos do autor)

Analisando o ensino secundário existente, e em especial aquele ministrado no Colégio Pedro II, Rui chega a indicações bastante semelhantes. Enfatiza ele que "O vício essencial dessa espécie de instrução, entre nós, está em ser, até hoje, quasi exclusivamente literária. Agrava esse mal o fato de que as escassas noções científicas envolvidas na massa indigesta desse ensino, são subministradas sempre sob a sua expressão mais abstrata, didaticamente, por métodos que não se dirigem senão a gravar passageiramente na memória proposições formuladas no compêndio, repetidas pelo mestre e destinadas apenas a habilitar os alunos a passarem os exames, salvando as aparências, e obtendo a suspirada matrícula numa Faculdade, que recebe assim espíritos absolutamente despreparados para os altos estudos acadêmicos, e incapazes de assimilá-los. Nem sequer a parte literária merece, porem, esse nome; a retórica é uma nomenclatura de tropos e figuras; a história aprende-se apenas como uma série de histórias, uma interminável sucessão de nomes, circunstâncias e datas; as línguas antigas, estudadas por métodos irracionais, não habilitam o discípulo senão a interpretar mal a parte percorrida dos autores clássicos que lhe passaram pelas mãos; as modernas, lecionadas, como os idiomas mortos, mediante regras de gramática formal, perdem para o estudante a sua verdadeira utilidade, quer como disciplina da inteligência, quer como instrumento de estudo das coisas e de comunicação entre os homens".

"Mas esse viciamento dos processos praticados no ensino secundário resulta inevitavelmente da ausência do espírito científico (...)" (Barbosa, 1942:35/36, grifo do autor)

"O ponto de apoio da educação deve (...) mudar; deixar de assentar-se exclusivamente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno". Baseando-se em afirmações de Mlle. Gatti de Gamond conclui que "Cumprir fazer do discípulo 'o cooperador do mestre', alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar 'a expansão das forças interiores', estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas e (...) a **inventividade** natural do aluno. 'Toda a lição é morta de nascença, se não promove a curiosidade da criança' (...). E o meio fundamental de predispor esse elemento imprescindível de fecundação do entendimento está em fazer da instrução uma conquista individual do espírito do aluno. 'Os esforços do mestre hão de tender menos a explicar os fatos, do que a colocá-los no domínio da experiência pessoal do discípulo. Não diga senão o que este não puder descobrir pela força dos sentidos, ou pela do raciocínio. Suas lições e os livros darão forma definitiva e exata ao saber que a criança começou por adquirir intuitivamente. O método experimental, que renovou as ciências no século XVI, é o único também capaz de guiar na conquista da verdade a mente juvenil'". (Barbosa, 1946, II:55/56, grifo do autor)

A "lição oral" ministrada pelo professor é tida como relevante no ensino da história. Embora nesta matéria Rui também enfatiza a importância da iniciativa do aluno buscando informações nos depoimentos das pessoas, nos documentos,

medalhas, etc., ele não deixa de indicar como "elemento de fecundação da cultura histórica" a aula expositiva na medida em que sendo uma matéria de natureza moral haveria sempre "(...) juízos que retificar, corações por formar, espíritos que dirigir (...)" (Barbosa, 1946, II:353/354).

Concluindo, podemos afirmar que o respeito às etapas naturais do desenvolvimento do aluno que se faz à semelhança da evolução humana, a ênfase na educação pelos sentidos e dos sentidos, a importância, daí decorrente, da observação, da reflexão, do raciocínio indutivo, da atividade do aluno durante o processo de aprendizagem, do método experimental, são os pontos fundamentais da metodologia que Rui expõe, inspirado principalmente em Pestalozzi, Froebel, Bain e Spencer.

Mais do que uma alteração no processo de ensino-aprendizagem, Rui introduz uma nova visão de educador e de educando, de organização escolar e principalmente de educação.

Seu entusiasmo pela educação e seu otimismo pedagógico alcançam todos os níveis e tipos de escolarização. Mas é com relação à escola primária que tanto o entusiasmo quanto o otimismo se manifestam mais clara e enfaticamente. Faz da escola primária elementar (reformulada) a instituição mais importante do sistema de ensino, onde a aprendizagem dos pressupostos básicos à formação do homem brasileiro desenvolver-se-ia. Daí tê-la concebido obrigatória apesar do respeito que nutria pelas liberdades individuais e pelo pátrio poder.

A importância atribuída às escolas normais é plenamente

compreensível visto ser através delas que o professorado adquiriria a formação necessária para implementar a proposta referente às escolas primárias. (5)

Com relação à escola secundária (Colégio Pedro II neste caso, porque visava somente o Município Neutro) sua importância resumia-se no fato inovador de Rui atribuir-lhe função formadora dos adolescentes e não somente preparadora para os cursos superiores; de, ao lado do desenvolvimento intelectual, fazer com que ela se voltasse também para o desenvolvimento físico, da sensibilidade, cívico e moral do educando, continuando, assim, a tarefa iniciada na escola primária. Com a oferta de sete cursos diferentes - seis de iniciação profissional e um mais especificamente voltado para a preparação às escolas superiores - quer abrir a escola secundária a todas as classes da população. Embora saibamos da inadequabilidade de tal proposta à sociedade brasileira então existente, ela indica a importância que Rui atribuía a este nível de ensino. De dispensável ele passa a ser importante tanto do ponto de vista individual como social, oferecendo "educação integral" e ensino técnico; tanto com relação ao prosseguimento de estudos como com relação à terminalidade (temática esta que há apenas 16 anos foi objeto de nova reforma e que até hoje provoca muita polêmica).

A esperança de Rui de fazer do Brasil uma nação de homens verdadeiramente cultos, isto é, homens imbuidos de espírito científico e prático, através dos quais se fizesse o tão necessário desenvolvimento nacional, assentava-se nas escolas superiores: nas existentes e por ele reorganizadas e naquelas que ele julgava necessário criar. Nelas se formaria a elite

intelectual do país capaz de resolver com sucesso os problemas nacionais ... e, sem dúvidas, manter-se-ia a sociedade de classes e a dominação interna.

Enfim, a proposta de mudança do ensino brasileiro, baseando-se em objetivos abstratos e formais, tais como: bem comum, merecimento, segurança da nação, desenvolvimento, igualdade de oportunidades, capacidade, e muitos outros, contribuía, na verdade, para a manutenção do "status quo" de modo dissimulado, com a introdução de procedimentos e conteúdos que em nada modificariam as relações de poder, a ordem estabelecida, embora, aparentemente, se revestiam de características revolucionárias frente à educação tradicional vigente. Mudanças profundas na sociedade brasileira não resultariam da reforma preconizada por Rui, porque, primeiramente não era este o seu objetivo e, depois, realmente através só da educação escolarizada não se alcançariam transformações tão abrangente e decisivas.

#### NOTAS

(1) Esta postura desenvolvimentista vai ser retomada e executada na década de 60 deste século.

(2) Especialmente das escolas primárias, jardins de crianças, escolas normais, classes e escolas de arte. Os conteúdos e métodos das escolas superiores, do Colégio Pedro II e dos liceus, não receberam o mesmo detalhamento, mas, ao indicar a composição curricular de cada uma delas, justifica a inclusão de cada disciplina referindo-se à importância de seu conteúdo, que

descreve, e, muitas vezes, a maneira de ministrá-lo. Os critérios que podemos observar na composição dos conteúdos do Pedro II e de cada curso superior, são os de garantir uma formação natural, racional, prática e atualizada de conformidade com o nível e a especialidade cursada pelo aluno.

(3) Nas escolas superiores Rui acreditava que a educação física já não se fazia necessária, isto porque o aluno que a houvesse tido durante a escola primária e o liceu, ao chegar à escola superior teria adquirido bons hábitos relacionados com a "educação higiênica do corpo" e, entregue a si mesmo, não faltaria mais a esse dever primário da existência humana. (Cf. Barbosa, 1942:174).

(4) Rui Barbosa, Preâmbulo do livro de Norman A. Calkins, Lições de Coisas, por ele traduzido e adaptada, p. VII - citado por Lourenço Filho, 1954, p. 84.

(5) "Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, - a rotina pedagógica". (Barbosa, 1946, II:33)

### **CAPÍTULO III**

**CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DA ESTRUTURA DE ENSINO**

**PROPOSTA POR RUI BARBOSA E SEU CARÁTER**

**CONSERVADOR LIBERAL MODERNIZADOR**

## A.- LIBERDADE DE ENSINAR E LIBERDADE DE APRENDER (1)

A falta de liberdade de ensino no Brasil nada mais era que um reflexo da falta de liberdade de pensamento e de crença vigente em toda sociedade.

O princípio da liberdade de ensino já se manifestara no Brasil desde 1832, quando, pela lei de 3 de outubro, o ensino da medicina era declarado livre. Mas é a partir de 1868 que aquele princípio ganha numerosos adeptos entre políticos e intelectuais em geral (2). O entusiasmo que a liberdade de ensinar provoca nos diversos grupos das mais diferentes tendências doutrinárias (liberais, científicistas e até católicas), resulta de compreensões diferentes e até contraditórias daquela liberdade. Tais divergências serão externadas de maneira cabal logo após a promulgação do decreto de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), que recebe ataques de todos os grupos, indicando que a liberdade de ensino contida naquele documento legal não era a mesma defendida pelas diferentes correntes.

Como diz Roque Spencer Maciel de Barros, a liberdade de ensino para os liberais clássicos "(...) decorre da própria liberdade de consciência e de pensamento: ela é, antes de tudo, a garantia de um 'direito natural' : a consequência necessária da afirmação da individualidade. Para o novo liberal, científicista, se não é ela expressão de um direito originário, ela decorre,

pelo menos, da natureza humana, 'cientificamente concebida', é pelo menos considerada uma inestimável conquista da cultura. Clássico ou cientificista, entretanto, o liberal a concebe, ao menos em tese e enquanto direito de transmissão do pensamento e das opiniões, como praticamente ilimitada. Para o liberal a liberdade de ensino não é uma acomodação, uma transigência ou uma palavra de sentido equívoco: ela é um princípio básico, estrutural, de sua concepção do mundo. Para o positivista (...) ela é um elemento de 'transição orgânica': não é a garantia das manifestações, hoje e sempre, de opostas e irredutíveis visões da vida, expressões de personalidades diversas; é apenas um direito transitório, no qual siquer se há de pensar no estado definitivo. Para o católico (...), convicto de possuir a verdade absoluta, desprezando a razão quando esta contradiz a fé, senhor da revelação divina, possesso do verbo de Deus, a liberdade tem para ele um significado especial; dir-se-ia quase que é o direito e o dever que todos têm de abraçar a religião católica" (Barros, 1959:217, grifos do autor). Na encíclica *Immortale Dei* (1885), Leão XIII reitera que a liberdade deve ter por objeto "o verdadeiro e bom" que são imutáveis. Para o católico a liberdade de ensino não se confunde com a liberdade de ensinar o erro.

Estas são as maneiras de ver a liberdade de ensino por parte das "filosofias" que maior influência exerciam sobre a mentalidade brasileira do fim do século XIX.

Deste modo, a liberdade de ensino é uma questão que interessa a todos: aos liberais, por coerência doutrinária; aos positivistas, como condição necessária à implantação posterior do estado positivo, e aos católicos por exprimir uma lição

evangélica e como precaução contra o monopólio do Estado, tendo em consideração a experiência vivida pelos católicos franceses frente ao monopólio da educação pelo Estado Napoleônico.

Os pensadores brasileiros, além das influências doutrinárias européias que recebiam (cientificistas, liberais e católicas, e neste último caso, principalmente as ultramontanas), viviam uma situação social específica da nação brasileira dos últimos decênios do século passado. Isto fazia com que apresentassem entendimentos muitas vezes "sui generis" acerca da liberdade de ensino.

Mergulhados numa sociedade organizada politicamente sob a forma de monarquia constitucional; com um monarca forte em função do poder moderador e de um parlamentarismo "à moda da casa"; com um senado vitalício; com eleições indiretas (diretas só a partir de 1881), censitárias e fraudulentas; onde inexistia liberdade religiosa, sendo o catolicismo a religião de Estado e apesar disso, ou por isso, vivendo a questão religiosa de forma explícita desde 1872; com uma economia incipiente baseada praticamente na monocultura de exportação e na força de trabalho escravo; com uma grande maioria da população analfabeta e miserável; com o ensino superior monopolizado pelo governo geral, o secundário parcelado e propedêutico quase totalmente nas mãos dos particulares, e o primário reduzido a algumas escolas de primeiras letras dos governos provinciais e central e de alguns particulares, esta situação, ao invés de desânimo, gerava na intelectualidade progressista uma grande esperança. Esperança esta resultante da aceitação das interpretações filosóficas

universalistas da história humana. Viam o momento nacional como uma fase que, a exemplo das nações mais desenvolvidas do ocidente - que funcionavam como o modelo a ser seguido -, seria superada pelo trabalho e pela educação. Esta postura irmanava não só os cientificistas como também um grande número de velhos liberais (como por exemplo Rio Branco) em torno da lei dos três estados, sem contudo se comprometerem com os demais pontos da doutrina comteana, ressalvados alguns positivistas ortodoxos (por exemplo Miguel Lemos e Teixeira Mendes) (3).

Tais circunstâncias - de ordem doutrinária e de ordem social - geravam as mais diferentes concepções acerca da liberdade de ensino entre os brasileiros ilustrados. No grupo dos liberais encontramos aqueles que fazem da liberdade de ensino uma bandeira a favor da liberdade religiosa (4). A estes, não importava o monopólio do Estado com relação aos títulos e graus, que entendiam apenas como garantia de habilitação; o que não admitiam era a imposição de determinada convicção através da monopolização do ensino por um Estado declaradamente católico (um exemplo desta postura é o projeto do senador Dantas apresentado no Senado em 1869, antes, portanto, da questão religiosa, quando o Estado rejeita claramente os ideais ultramontanos). Queriam liberdade para abrir escolas que pudessem adotar qualquer orientação doutrinária independente daquela oficial, não negando ao Estado o direito de continuar organizando e mantendo escolas. Esta postura era adotada principalmente antes de eclodir a questão religiosa.

Outros liberais (5), mais próximos da liberdade de pensamento, entendem por liberdade de ensino: a liberdade que o

aluno deve ter de estudar com quem quiser e onde quiser, inclusive de estudar sozinho - daí a liberdade de freqüência - ; a liberdade que cada um deve ter de ensinar sem sofrer qualquer controle do governo; a liberdade que cada pessoa devidamente qualificada deve ter de ensinar na escola onde se formam profissionais da sua área de conhecimento - tipo "privat-docenten" - ; a liberdade que qualquer pessoa ou grupo delas deve ter de abrir escolas sem maiores exigências das autoridades constituídas. Quanto ao direito das escolas livres de conferir graus, estes liberais se dividem, ficando uns a favor do monopólio do Estado e outros reivindicando os mesmos direitos para as escolas particulares, atendidas algumas exigências (exemplos do segundo caso são Leôncio de Carvalho - liberal clássico - e Silvio Romero - liberal científicista). No primeiro caso está Rui Barbosa.

Havia ainda outros liberais - chamados modernos -, para quem a liberdade de ensino se resumia em liberdade de cátedra, liberdade científica, exercida em escolas oficiais autônomas. (Joaquim Corrêa de Araújo, professor da Faculdade de Recife e Joaquim Nabuco são dois exemplos desta posição. Nabuco, a propósito das Faculdades livres previstas no decreto de 19 de abril de 1879, afirmava que elas, se viessem a funcionar, só poderiam ser católicas enquanto se mantivesse o artigo 5o. da Constituição pelo qual declarando ser a religião do Estado a católica impedia qualquer outra manifestação de crença ou de pensamento). A liberdade de ensino não poderia ser compreendida, para este grupo e segundo Joaquim Nabuco, como a autorização para

criação de escolas sectárias, fechadas, que antes prejudicariam do que favoreceriam o diálogo ou o entrecchoque de opiniões. Aquela liberdade concedida aos professores oficiais deveria ser exercida inclusive pelos livres docentes que, à moda alemã, ministrassem aulas nas escolas superiores do Estado através de cursos livres. Aos alunos deveria ser garantida a escolha de seus professores, sem, entretanto, qualquer direito de ausência às aulas. Deste modo colocar-se-iam, frente a frente, pensamentos das mais diferentes tendências, saindo "vitorioso o mais sábio", na expressão de Nabuco (este político parece ter se esquecido das restrições do artigo 50. da Constituição quando propõe a liberdade de cátedra).

Os liberais cientificistas, discordando dos modernos no que se refere à função do Estado - aqueles o vêem como simples fiscalizador da evolução social enquanto estes concebem-no com poderes de intervir na sociedade, daí reconhecerem sua missão educadora - negam-lhe a função de educar, acreditando que no embate livre de opiniões as falsas não resistirão. Sob este aspecto, o da limitação dos poderes do Estado na área da educação, liberais cientificistas e clássicos estão de acordo apesar das divergências que os separam quanto aos fundamentos filosóficos de cada liberalismo. Estão também de acordo com essa posição um grupo de católicos e os positivistas ortodoxos que, por razões diversas, também pregam a diminuição do poder do Estado.

Os católicos formam dois blocos: um, que se posiciona contra a liberdade de ensino por receio à liberdade do erro ou por ver como infundados os temores contra o Estado. Na sua

opinião o Estado adotava a doutrina da Igreja (os discursos proferidos pelo senador João José de Oliveira Junqueira em 1879, são um exemplo desta postura). O outro grupo se declarava a favor da liberdade de ensino por entender que o governo começara a hostilizar os ideais ultramontanos. Receava a interferência do poder secular sobre assuntos religiosos. Os componentes deste segundo grupo se subdividiam em intolerantes - que reivindicavam a liberdade de ensino para que se pudessem instalar escolas confessionais católicas e de preferência só estas - e católicos liberais - que, como Cunha Leitão (6), propunham exames livres, cursos livres e escolas livres, estas desfrutando dos mesmos direitos das escolas oficiais. Os católicos liberais, ao defenderem ensino livre, se reportavam ao modelo belga que, no ensino superior, contava com escolas católicas e oficiais.

Resta, por fim, analisarmos como se colocavam os cientificistas diante da questão ora tratada. Os positivistas ortodoxos defendem a liberdade de ensino e a supressão das escolas superiores, suprimindo com estas os privilégios delas decorrentes, tais como a exigência de diplomas para o exercício das profissões. Ao Estado seria reservada a tarefa de garantir a liberdade espiritual. Entretanto, considerando a etapa histórica vivida pela sociedade brasileira, admitiam que o Estado mantivesse, provisoriamente, o ensino elementar, mas sem torná-lo obrigatório. As demais tarefas de ensino deveriam ser entregues à livre concorrência das diferentes doutrinas. Este é o pensamento de Teixeira Mendes, um dos positivistas ortodoxos do Segundo Reinado (7).

Os demais cientificistas, e entre estes também os positivistas heterodoxos, acreditam no poder da concorrência, assim como os liberais clássicos. Mas, enquanto estes vêem na livre concorrência uma das várias manifestações da liberdade humana resultante do direito natural, aqueles admitem a livre concorrência para que a seleção natural se realize e sobrevivam apenas as escolas mais aptas, as melhores. A liberdade de ensino que os cientificistas defendem não elimina a participação das escolas oficiais. Eles só não vêem a educação como função exclusiva do Estado ou como direito deste Estado a limitação de atividades pedagógicas, quaisquer que elas sejam.

As posturas até aqui relatadas não são as únicas existentes no período que estudamos. As combinações dos vários argumentos das diferentes doutrinas se faziam de acordo com um maior ou menor conhecimento ou com determinados interesses envolvidos. Vários pensadores não apresentam a mesma postura durante toda a sua vida; eles evoluem numa ou noutra direção conforme o desenrolar dos fatos ou conforme as leituras que vão fazendo de novas obras. Cândido Mendes de Almeida, por exemplo, católico e defensor da liberdade de ensino por volta de 1872, passa a atacá-la após a reforma Leôncio de Carvalho por entender que o decreto de 1879 a concebe como liberdade de ensinar o erro, as doutrinas falsas. Mais um exemplo é Silvio Romero que de positivista litteirista evolui para uma postura liberal cientificista após estudar, entre outros, autores como Darwin, Haeckel, Spencer.

Após essa rápida apresentação das características do pensamento brasileiro dos últimos decênios do século XIX com

relação à liberdade de ensino, a seguir tentaremos compreender como Rui Barbosa a concebia por ocasião da elaboração dos pareceres sobre a reforma de ensino no Brasil.

## 1.- LIBERDADE DE ENSINAR

A liberdade de ensinar é um dos princípios fundamentais da reforma do ensino brasileiro proposta por Rui Barbosa.

Com as alterações que se processavam na reorganização das facções que compunham a elite política e econômica da nação brasileira e com a adoção, conveniente por parte da facção ("burguesia" cafeeira) que disputava o controle político do Estado, das doutrinas liberais e científicas, observamos, no fim do século passado, atitudes efetivas de contestação às influências católicas sobre as mais diversas atividades sociais, entre elas a educação escolarizada.

Quais as características do Estado para o pensamento liberal? Coincidem com as de Rui? Por que Rui, que é um dos contestadores dos privilégios da Igreja, não propôs a utilização da força do Estado - embora a nação fosse oficialmente católica o governo àquela época já se manifestava claramente anti-ultramontano - para eliminar de toda a educação nacional a influência católica considerada tão retrógrada quanto autoritária na formação das novas gerações? Por que, ainda, não lançou ele mão do mesmo instrumento para impedir a introdução de novas

doutrinas por ele consideradas nocivas a uma sociedade livre, de homens livres, como a socialista e a comunista?

Para se alcançar um entendimento satisfatório de sua postura, cremos que, em primeiro lugar, se torna necessário explicitar sua concepção de Estado. Para ele, "O Estado é apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. É na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem, ou triunfam. Transpondo esse termo, exorbitando do círculo onde se encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do indivíduo na sua tranquilidade, na sua propriedade, na sua liberdade, excedendo esses limites, já o Estado não é mais essa eminente abstração moral, armada dos recursos da força coletiva, por interesse de todos, em apoio do direito de cada um; desaparece-lhe esse caráter impessoal, que constitui a sua eminência e a sua legitimidade, para deixar em relevo, descoberto, nú, em todo o odioso das paixões pessoais, ou do espírito de parcialidade que o anima, o grupo, mais ou menos numeroso, dos homens que governam". (Barbosa, 1946, II:5)

O Estado em sua forma concreta, continua esclarecendo Rui, não coincide com o Estado abstratamente concebido. Na realidade, ao ser dirigido por pessoas perde a imparcialidade desejável e necessária para identificar onde se encontra a verdade e onde se encontra o erro. O Estado, concretamente

falando, reflete a crença e a opinião do grupo de homens que ocupam as altas posições de comando. Conseqüentemente, a definição do bem e do mal variaria em função das sucessivas substituições do grupo governante, culminando, certamente, com o estabelecimento da intolerância.

A infalibilidade humana não existe, entretanto, "(...) essa pretensão esconde-se no íntimo de todas as leis que pretendam constituir o Estado em juiz universal da qualidade de ensino e da proficiência do mestre. (...) se o Estado, que não vem a ser mais que um corpo de indivíduos, é tão humanamente suscetível de erro, quanto cada um dos indivíduos que o compõem, - em que nome, a não ser no da força, se lhe há de admitir a prerrogativa de impor às opiniões o seu crivo, joeirando estas daquelas, condenando umas à mudez, protegendo outras com o privilégio da propaganda exclusiva?" (Barbosa, 1946, II:11)

A intolerância, fruto da imposição, da força, "Exercida ontem pela Inquisição em nome da infalibilidade da Igreja, sê-lo-á amanhã pelo materialismo sob a invocação da certeza científica. Cada símbolo de fé, cada preocupação de sistema, cada bandeira de partido terão a sua vez, o seu reinado, o seu século, em que empunhem a arma do radicalismo renovador, para esmagar implacavelmente o adversário, que, pouco antes, com o mesmo instrumento, os esmagava. Porque (...) o princípio da opressão é um só (...), o que varia, é unicamente o interesse a que serve, nesta ou naquela ocasião." (Barbosa, 1946, II:6)

Desse modo, Rui não crê "(...) na eficácia da força, para impor, ou exterminar idéias, para impedir que o ensino se

efetue na direção das aspirações, dos sentimentos, das correntes morais e intelectuais, que preponderam em cada época no espírito humano." (Barbosa, 1946, II:4)

Portanto, não há de competir ao Estado senão a obrigação de garantir a livre manifestação do pensamento e da fé de cada um, assim como de ensiná-las. A livre discussão, o livre embate de opiniões é a condição que a verdade necessita para se impor. O fanatismo não resiste à liberdade de expressão.

Há que garantir a liberdade total de ensino sem qualquer exigência do Estado, quer com relação ao conteúdo ministrado, quer com relação à qualificação do professor, quer com relação aos métodos empregados (8). Os abusos, não estando, assim, vinculados a questão de doutrina, seriam coibidos pelo código criminal existente, não exigindo a elaboração de normas específicas que disciplinassem as relações entre professores e alunos. Competia ao Estado, em nome da saúde das novas gerações, exercer a vigilância sobre as condições mínimas de higiene (salubridade) do local onde as atividades de ensino se desenvolveriam. Apenas mais duas exigências seriam feitas às escolas particulares: o fornecimento de dados reais - para a organização estatística do ensino -, acerca da matrícula, freqüência e resultados alcançados pelos alunos, e a permissão do livre acesso ao estabelecimento das autoridades de ensino (9).

Estas são a postura e as razões de Rui com relação à liberdade de instalação e funcionamento das escolas particulares.

No entanto, cremos que a questão da liberdade de ensinar concebida por Rui não se encerra com a concessão da total autonomia de abrir escolas e de ministrar os conhecimentos que

cada um julgasse os mais corretos. Para que tenhamos uma compreensão da extensão dessa liberdade é preciso analisar: em que medida os professores das escolas públicas gozavam de liberdade de ensinar; em que medida as escolas públicas, em especial as de paróquia, dispunham de liberdade para se adequarem às especificidades locais; em que medida os estudos realizados nas escolas particulares seriam reconhecidos pelo governo.

Uma análise, mesmo que superficial, da liberdade de ensinar do professor de escola pública, evidencia a sua não existência. A indicação dos conteúdos a serem ministrados e a prescrição da metodologia a ser aplicada (mais detalhadas quanto ao ensino primário e bem menos detalhadas nas demais escolas consideradas no parecer), já, por si mesmas, indicam a ausência da tão defendida e proclamada liberdade. Qual a razão da não aplicação daquele princípio nas escolas mantidas pelo governo ? (10).

Rui não é levado a defender a liberdade de ensinar movido por uma postura cética diante da verdade. Ele apenas não vê o Estado como competente para identificar a verdade ou qualificar o erro, e, conseqüentemente, para impor aquela. Segundo ele, o árbitro da verdade existe: é a ciência. "(...) que não tem organização oficial, cujo processo é a investigação, cuja luz o debate, cujo meio vital a liberdade" (Barbosa, 1946, II:17). A "(...) condição essencial à 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. (...) as ciências da

realidade só tem um limite: o do inverificável, que lhes não pertence, que a natureza não certifica, que a observação e a experiência não tem meio de devassar. Mas nada as pode tolher nos seus processos de escrutação do universo sensível(...)" (Barbosa, 1942:47/48, grifo do autor). Estas colocações, bem como muitas outras que faz a respeito da ciência, refletem uma postura científicista acrítica, uma crença na universalidade do método científico e na neutralidade do conhecimento científico.

Ora, a escola mantida pelos cofres públicos e organizada com base em pressupostos científicos, trabalhando seus conteúdos de modo científico porque escolhe por matérias curriculares apenas aquelas passíveis de observação e verificação, só pode permitir ao seu corpo docente uma liberdade: a liberdade científica.

Dessa maneira, em nome da crença na infalibilidade do método científico e da crença na veracidade dos resultados alcançados através dele, Rui restringe a liberdade de ensinar no seio da escola pública. Podemos observar que nos estabelecimentos oficiais de ensino superior a liberdade de docentes e alunos aparentava ser um pouco maior. Ali permitir-se-iam "(...) o exame e a apreciação" de quaisquer "opiniões, teorias, sistemas, doutrinas, ou dogmas", desde que fosse preservada a "moralidade pública" (Cf. Barbosa, 1942:199). Em que pese a grande liberdade, claramente mencionada no projeto, a restrição que se lhe segue - respeitada a moralidade pública -, de cunho puramente subjetivo, poderia torná-la inviável, acrescida, ainda, pelo fato de que a organização dos programas dos cursos superiores, detalhados em forma de lições, seria da competência do governo, "com audiência

das congregações" das respectivas escolas (Cf. Barbosa, 1942:198). O comprometimento da liberdade proclamada fica patente quando Rui afirma que "Quanto aos costumes, à estabilidade das instituições e da ordem social, o direito comum e a autoridade disciplinar dos corpos docentes são as sós garantias que a liberdade permite. Podemos desassombradamente fiar das corporações responsáveis, da sua honra e dignidade, que nada se tolerará, nas cadeiras universitárias, que contrarie a moral geral, nada que seja subsersivo da ordem social ou política" (11). Continua ele argumentando que, "Estes grandes interesses ficam perfeitamente seguros à sombra da ciência, da tolerância, do respeito mútuo e da dependência natural dos alunos para com os mestres, do regime de polícia acadêmica, estabelecida pelos regulamentos para defesa de todos os direitos e expansão de todas as idéias, que não repugnem ao pudor ou às necessidades orgânicas de uma sociedade civilizada" (12) (Barbosa, 1942:48), isto é, da sociedade burguesa.

Convém assinalar que este moralismo pequeno burguês conservador, aliado à crença ingênua do cientificismo acrítico não está só em Rui, está em toda legislação brasileira de ensino. A liberdade do professor nas escolas superiores não se assentaria propriamente na definição do conteúdo que iria ministrar, mas sim, na maneira de tratar o assunto, nas relações de coordenação que estabelecesse entre as suas partes, no espírito do método com que o animasse, na direção que imprimisse às idéias, nas investigações novas com que enriquecesse o seu curso, nas apreciações originais com que esmaltasse o mérito das suas lições

(13). Ou seja, a liberdade estaria ligada muito mais ao **COMO** (método) do que à definição **do que** (conteúdo) nos programas como se um não pressupusesse a outro e vice-versa. Além disso, impondo o respeito A "moral geral" e às "ordens social e política" da nação, tal liberdade era concebida dentro de estreitos limites.

O radicalismo cientificista bem como as restrições de intenção moralizadora, convenhamos, não são abrangentes, mas, existem; existindo, abalam, de uma certa maneira, as argumentações anteriormente utilizadas para fundamentar a liberdade da iniciativa particular em matéria de ensino, em que pese sua convicção de que a propagação das ciências da realidade e a garantia da manutenção dos princípios morais são de interesse de **todas** as posturas desinteressadas. Esta convicção, por sua vez, exprime, nada mais nada menos, que a crença na neutralidade das ciências e na necessidade da preservação da ordem para haver progresso, crença essa muito comum ainda hoje até entre pessoas mais esclarecidas.

A liberdade total de ensino, tão bem argumentada por Rui, não é levada em conta quando se trata de escolas públicas paroquiais.

Ao conceber os Conselhos Escolares de Paróquia como um órgão auxiliar da administração do ensino primário a nível local - que teria por objetivo fomentar o interesse da comunidade no progresso e dissiminação da educação comum, mas que na realidade, através de uma análise das competências que lhes fixava, teria por objetivo a obtenção de recursos para suprir aqueles escassos concedidos pelo governo -, Rui prevê a possibilidade, e até mesmo necessidade, da criação de escolas paroquiais mantidas por

contribuições (14) arrecadadas entre os moradores da localidade. Estas escolas que, nada mais justo, deveriam estar voltadas para os interesses locais, contando em seu currículo - mesmo que em apenas parte dele - com conteúdos específicos, deveriam, ao contrário, se organizar **inteiramente** pelo que dispunha o projeto de Rui (inclusive com relação à qualificação do corpo docente e sua carreira) para as escolas do Estado.

Esta imposição era justificada por ele em nome da unidade, da coesão, da harmonia indispensável a toda a organização estável do país. Por outro lado, dever-se-ia garantir também a competência técnica que a autonomia, a independência não poderiam assegurar (Cf. Barbosa, 1942:293).

Com relação à necessidade de unificação do ensino público, Rui assim se manifesta: "Ante o princípio, que em tão ampla demonstração firmamos, e em que tão iterativamente insistimos, da necessidade absoluta de uma rigorosa e sistemática intervenção do Estado na organização e na vida do ensino nacional, da educação popular, seria, é claro insensata contradição vir defender agora a idéia, que entregue, sem ressalva, às subdivisões locais a direção do ensino, fracionando-a, e desagregando-a em núcleos independentes, sem um laço comum, que estabeleça a harmonia e a colaboração ordenada das partes na obra de um plano harmônico e forte. Por outro lado, porém, não está nos nossos intuitos estender a preponderância benfazeja e necessária da autoridade central até a absorção das localidades, reduzindo-as a dependências inertes de uma soberania, que condense a atividade exclusivamente no grande centro motor"

(Barbosa, 1947, III:303).

Este trecho transcrito, onde Rui justifica a interferência do poder central sobre as escolas paroquiais a serem criadas no Município Neutro (15), merece alguns comentários.

Após argumentar exaustivamente sobre a incompetência do Estado para normatizar a educação e, diante disso, justificar a liberdade de ensino, eis que Rui, com relação às escolas públicas, quer demonstrar a necessidade absoluta de uma rigorosa e sistemática intervenção do Estado na organização e na vida do ensino nacional, da educação popular. Se, por refletir as concepções e crenças do grupo de pessoas que ocupam os altos postos do Estado, este não tem o direito de impor a todos uma linha de conduta com relação à educação nacional, por que o teria no caso das escolas paroquiais? As opiniões e crenças locais poderiam divergir daquelas esposadas pelo grupo detentor do poder, assim como quaisquer outros mantenedores de escolas particulares.

A contradição que Rui diz não querer cometer se, por ventura, permitisse às subdivisões locais a direção do ensino, ele já a cometeu quando instituiu a liberdade de ensino para os particulares e a submissão total das escolas públicas a uma única organização não só administrativa mas sobretudo pedagógica.

Ao final, Rui manifesta a intenção de não anular as localidades sob a força e a ação da autoridade central. Mas como ele pretende garantir a participação da localidade na direção do ensino em suas unidades escolares (escolas públicas paroquiais)? Esta participação resumir-se-ia no direito de subvencionar suas

escolas, isto é, de prover os meios necessários para dotar a comunidade de um grupo escolar modelo, compreendendo um Jardim de crianças, uma escola primária graduada pelos três cursos estabelecidos pelo ante-projeto, uma aula noturna de adultos e uma classe de desenho industrial. As demais atividades atribuídas ao Conselho Escolar de Paróquia deveriam se conformar às normas fixadas pelo governo central (Cf. Barbosa, 1947, IV:137 a 142). Ora, qualquer pessoa pode perceber que esta "garantia de participação" só interessaria ao governo, ou melhor, ao grupo que governava.

Para encerrar a análise da questão da liberdade de ensinar, explicitando os limites em que ela foi concebida no projeto de reforma de Rui, devemos verificar em que medida o ensino ministrado pelas escolas particulares seria reconhecido pelo poder público.

Com o objetivo de facilitar a compreensão deste aspecto da questão, vamos dividi-la em duas partes: uma referente ao ensino primário obrigatório e outra referente ao ensino não obrigatório, em especial ao secundário e superior.

Toda criança que recebesse instrução primária em casa ou em uma escola particular não equiparada às escolas do Estado, seria obrigada, a partir dos dez anos, a se submeter a exames das disciplinas correspondentes à sua idade no programa oficial. Caso a instrução da criança fosse considerada pela banca (composta por um professor público, pelo inspetor escolar e mais um membro designado pelo Conselho Diretor da Instrução Primária) como insatisfatória, seu responsável deveria imediatamente inscrevê-la

numa escola pública ou particular equiparada. (Cf. Barbosa, 1947, IV:74/75)

Os alunos das escolas equiparadas não estariam sujeitos a estes exames já que, para obter a equiparação, a escola particular se obrigaria a adotar o programa das escolas do Estado e a se submeter às condições da inspeção oficial.

Neste ponto cabe perguntar: qual o programa que uma escola particular necessitaria desenvolver para continuar contando com a preferência dos pais? Não há dúvidas que a adoção dos programas oficiais se imporia irremediavelmente. Diante disso, como poderíamos interpretar o seguinte argumento de Rui em prol da liberdade de ensinar: "No regimen da instrução facultativa, impor certa e determinada qualidade ao ensino é a mais sensível das contradições; porque, se a lei protege o direito de ser analfabeto, como nos recusará o de contentarmo-nos com uma instrução imperfeita? No regimen do ensino obrigatório, é intoleravelmente odioso; porque é impor a instrução e o mestre, prender as gerações novas no molde invariavel do poder"? (Barbosa, 1946, II:19/20). Quer-nos parecer que está claro que a liberdade defendida e proposta, apenas dissimulava uma obrigatoriedade: a da adoção dos programas das escolas do Estado; em outras palavras, as tendências divergentes estariam **livres para adotar somente** o programa fixado pelo governo, uma vez que, fora disso, sua existência como instituição de ensino estaria altamente ameaçada. É bem verdade que ao lado do programa oficial poderiam ser transmitidos outros conhecimentos. Mas, o que importa termos em conta são as atividades predominantes, e não as ocasionais, desenvolvidas pela escola.

Vejamos agora como o ensino ministrado livremente, nos níveis secundário e superior - concebidos como não obrigatórios - seria tratado pelo poder constituído.

No nível secundário o projeto de Rui proibia a expedição do título de bacharel - título este obtido com a conclusão do curso de ciência e letras e que seria exigido a partir de 1890 para ingresso nas faculdades - por qualquer estabelecimento particular de ensino. O aluno que quisesse obter tal título ou ingressar numa faculdade, deveria conseguir aprovação nos exames, que seriam regularmente oferecidos pelo Liceu Pedro II ou pelos Liceus Gerais - a serem criados -, ou ainda pelos Liceus Provinciais, quando equiparados. Tais exames - teóricos e práticos -, realizados por matéria e obedecidos os pré-requisitos do curso secundário oficial, versariam sobre os programas estabelecidos para o Liceu Pedro II (os demais Liceus, os gerais e os provinciais equiparados, seriam obrigados a ministrar os programas do Pedro II).

Os diplomas, resultantes de outros cursos secundários, só garantiriam os benefícios indicados no projeto se fossem expedidos pelo Pedro II. A maneira dos alunos de escolas particulares ou liceus provinciais obtê-los seria a de sujeitarem-se aos exames daquela escola.

Constatamos, à vista das normas estabelecidas, que os estudos realizados fora do Liceu Pedro II e, no curso de bacharelado em ciências e letras, fora daquele Liceu e dos Liceus Gerais e Provinciais equiparados, não seriam reconhecidos pelo Estado. Nesta situação, a livre iniciativa particular estaria

seriamente comprometida, restando-lhe como única alternativa administrar os programas do liceu da Corte, (16) com o fim de preparar seus alunos para enfrentarem com êxito os exames oficiais.

Com relação às escolas superiores livres que viessem a se organizar, estas estariam impedidas de conferir graus acadêmicos por força das restrições contidas no anteprojeto de Rui. As razões que o levaram a adotar tal postura são as mais diversas. Em primeiro lugar vale-se do resultado desastroso verificado em vários países que concederam às escolas livres aquele direito: o nível qualitativo da instrução superior ali havia baixado. Em segundo lugar, observa que onde a iniciativa privada é exercida livremente, a prerrogativa de interferência do Estado para garantir a qualidade se manifesta através da exigência da aprovação dos concluintes dos estudos superiores, em exames realizados por instituições públicas, para assim adquirirem o direito do exercício da profissão e da admissão em funções públicas. Em terceiro lugar, a igualdade do nível de capacidade conferido a títulos semelhantes deve ser garantida para que o público possa confiar neles. O público, por si só, não tem meios para verificar o valor dos títulos resultantes de critérios os mais diversos. Outra razão da necessidade da interferência do Estado na questão em exame, Rui vai buscar dentro da própria concepção evolucionista: o espírito das leis evolucionistas não reconhece a passagem brusca de uma situação para outra que lhe é oposta (da colação de graus realizada exclusivamente pelo Estado para uma postura totalmente indiferente).

Há ainda que se ter em conta que o corpo docente de uma escola não pode agir com imparcialidade quando os interesses do instituto do qual faz parte está envolvido, e a aferição de sua capacidade encontra-se fora do alcance da fiscalização do Estado.

Como última razão da exclusividade conferida às escolas superiores públicas de atribuir graus acadêmicos, Rui conclui que as condições existentes no Brasil não permitiam outra medida. "Com os vícios da nossa nacionalidade, com a frouxidão dos nossos costumes, com o deprimido nível do ensino em nosso país, essa inovação" (a de dar às escolas livres a regalia de conferir titulação acadêmica) "ou se limitaria a imobilizar-se no papel, letra absolutamente morta, ou arriscaria a instrução superior ao mais imprudente industrialismo, à corrupção mais calculável". (Cf. Barbosa, 1942:19 a 29)

Os alunos que viessem a concluir curso em faculdade ou universidade livres, declarados de utilidade pública pelo legislativo, poderiam ter seus certificados equiparados aos expedidos por estabelecimentos estrangeiros. Nestes casos a equivalência com os títulos nacionais poderia ser obtida através de exames, aos quais os alunos se submeteriam nas faculdades oficiais brasileiras. Aos demais alunos que viessem a freqüentar as escolas particulares que porventura se instalassem no país ficava garantida a permissão "(...) de se graduarem nas Faculdades oficiais, percorrendo ali os exames do respectivo curso (...)" (Barbosa, 1942:196 e 30)

Os estudos realizados em qualquer escola superior que viesse a ser criada por determinada província, só alcançariam a

titulação se a escola se organizasse de inteira conformidade com as faculdades nacionais, se exigisse dos candidatos a mesma preparação intelectual para a inscrição, se se submetesse à inspeção do Estado e se fosse reconhecida por lei especial.

Creemos que após estes últimos relatos que fizemos para transmitir o que Rui pensava acerca dos estudos superiores realizados através de instituições privadas e provinciais, não há necessidade de qualquer esforço para identificar nele a defesa da posição de supremacia do Estado e os reais limites da liberdade de ensinar defendida em seus pareceres. (17)

Tentamos até aqui mostrar as incoerências e limitações que cercam a proclamação do princípio de liberdade de ensino feita por Rui Barbosa. A explicitação da idéia enganosa que se esconde por trás de tantos argumentos e contra-argumentos nos parece importante, visto que eles têm sido utilizados reiteradamente até hoje pela maioria das autoridades constituídas.

É imprescindível, por fim, verificarmos que na verdade não podemos tratar da liberdade de ensino fora do contexto para o qual ela foi preconizada. Contudo, ao levarmos em conta as condições reais do meio social, qualquer que ele seja, onde se quer introduzi-la, salta aos nossos olhos a sua inviabilidade. Esta é mais uma miragem que os liberais oferecem aos menos avisados que crêem na sua exeqüibilidade. Se, de alguma forma, a liberdade de ensino pudesse ser colocada em prática, o que veríamos seria a dominação pelos mais fortes. A liberdade de ensinar introduzida num contexto de desigualdade e de privilégios, resume-se na legitimação da dominação dos mais

fortes. No Brasil, naquele momento histórico, o ensino totalmente livre favoreceria a continuidade da hegemonia da Igreja católica sobre qualquer outra crença ou ideologia, visto que ela dispunha de recursos humanos materiais e financeiros para impor sua verdade.

Rui, na tentativa de evitar que isto acontecesse, proclama a liberdade de ensino, mas, ao mesmo tempo, privilegia princípios que acredita verdadeiros, protegendo-os através do processo da titulação.

## 2.- LIBERDADE DE APRENDER

A liberdade de ensino pressupõe, necessariamente, a liberdade de aprender. Aquela liberdade seria uma farsa se ao mesmo tempo não fosse permitido ao educando - ou seu responsável - a livre escolha **do que e com quem** aprender.

Na proposta apresentada por Rui fica evidente a liberdade de aprender de cada um, visto que a livre escolha do professor ou da escola estava garantida através da permissão dada aos particulares de exercerem o magistério ou de manterem instituições de ensino. Esta liberdade de ensino, como já vimos, não seria irrestrita. Dois fatores a limitavam. De um lado, o ensino que fosse considerado atentatório à "moral" e aos "bons costumes" - termos estes subjetivos cujos significados podem variar qualitativamente de uma para outra pessoa ou de uma situação para outra - não prosperaria. As leis vigentes se encarregariam de eliminá-lo. De outro lado, mais uma restrição se

faria à liberdade de ensinar e, portanto, à liberdade de aprender - não de modo direto como anteriormente mencionada, mas de modo indireto -, quando os estudos realizados livremente necessitassem de reconhecimento do poder público para que fossem obtidos os benefícios decorrentes da titulação. Como já foi exposto anteriormente, a concessão de títulos ou graus a quem não tivesse percorrido a seqüência de séries e matérias do ensino oficial, dependeria de aprovação nos exames "livres" que eram realizados nas instituições de ensino do Estado, de conformidade com os programas ali desenvolvidos. Ora, a obrigatoriedade do conhecimento dos conteúdos selecionados e ministrados pelas escolas do governo acabaria por determinar o conteúdo que o aluno precisaria aprender caso almejasse a titulação. Assim, a liberdade acenada, morre no aceno. (18) Portanto, a liberdade de aprender **com quem** quisesse estaria certamente assegurada, mas a de aprender **o que** quisesse, nem tanto.

Dentro do princípio da liberdade de aprender observamos que Rui não deixa de analisar e prever a possibilidade da liberdade de freqüência. Se a liberdade de aprender se apresenta no projeto de modo subentendido, o mesmo não ocorre com a questão da liberdade de freqüência. Este fato é perfeitamente compreensível, pois a freqüência livre acabava de ser implantada nas escolas superiores do Império, na escola normal e no Colégio Pedro II (externato) do município da Corte, pela reforma decretada por Leóncio de Carvalho (19). Este decreto intensificou os debates sobre o assunto que ocasionalmente já se faziam, envolvendo políticos e até mesmo um grupo expressivo da população interessada direta ou indiretamente na educação. As manifestações

mais significativas eram realizadas pelos estudantes dos cursos superiores. Mesmo que não houvesse outro motivo, só essa agitação já era suficiente para justificar a inclusão da freqüência livre nas considerações e nos dispositivos apresentados por Rui.

As razões que levaram Leôncio de Carvalho a implantar a freqüência facultativa (ao mesmo tempo que proibia a aplicação de sabatinas e de lições) (20) nas escolas mantidas pelo poder central, excetuando as escolas primárias, se apoiavam em três ordens de fatos. Primeiramente, considerava ele direito do aluno matriculado escolher com quem queria aprender e como queria aprender (sozinho ou auxiliado por um professor de sua livre escolha), obrigando-se apenas a provar, através dos exames severos a que se submeteria, que se achava habilitado. Em segundo lugar, o Ministro do Império considerava que a idade e a cultura do aluno forneciam-lhe condições para identificar seus deveres e interesses. Ao Estado bastava exigir dele a prova de ter adquirido os conhecimentos julgados (pelo Estado) necessários. Além do direito de livre escolha e das condições de maturidade do aluno, Leôncio de Carvalho identifica um terceiro fator que justifica a medida por ele adotada: o tradicional recurso da freqüência obrigatória bem como o das lições e o das sabatinas, não haveriam levado os alunos a se dedicarem seriamente aos trabalhos acadêmicos. Em seu modo de pensar, tal dedicação decorreria normalmente da aplicação de exames rigorosos (21).

Leôncio de Carvalho considerava ainda que o regime de livre freqüência estimularia os professores a melhorarem cada vez mais seus cursos para, com isto, atraírem muitos alunos. A

presença dos alunos seria uma recompensa aos melhores professores.

Na reforma de Rui Barbosa a livre freqüência vai se apresentar com algumas restrições e a razão de sua parcial adoção difere das razões apresentadas pelo autor da reforma de 19 de abril de 1879.

A reorganização, feita por Rui, de todo o ensino formal para torná-lo intuitivo, experimental, num visível combate ao verbalismo, à memorização, à reprodução estéril de livros e compêndios, fez da presença do aluno na escola, condição indispensável ao processo de aprendizagem. Nos cursos onde as aulas se mantivessem eminentemente teóricas em função das características de seus conteúdos, a falta de assiduidade poderia não se revestir de inconvenientes muito sérios. A aplicação de "exames severos" garantiria, até certo ponto, a eliminação de alunos "desleixados e incapazes". "Mas", como diz Rui, "nos cursos em que o método experimental, a verificação científica, ou as artes de aplicação se traduzem em exercícios regulares" (...), "a equiparação entre o estudante que se fartou exclusivamente nas teorias escritas e o que recebeu laboriosamente a iniciação da ciência estudada nas fontes vivas da observação direta é arbitrária e funesta. Falibilíssimas são, nesse caso, as rápidas provas de um exame. Demais, num país onde não há instituições particulares dessa espécie" (laboratórios, oficinas acadêmicas, por exemplo), "a infreqüência nas do Estado encerra já em si uma presunção decisiva da incompetência científica, da inaptidão técnica do candidato." (Barbosa, 1942:55/56)

Quando, porém, os laboratórios particulares forem uma

realidade e a suficiência de cada um for reconhecida pelo Estado, os trabalhos práticos neles realizados pelos alunos poderiam equivaler aos cursos oficiais. (Cf. Barbosa, 1942:63)

São, portanto, a exigência da experimentação e a necessidade da investigação e verificação direta dos fenômenos, aliadas à inexistência no Brasil de instituições científicas particulares competentes, que condicionaram, no substitutivo, a obrigatoriedade da freqüência nos cursos práticos das escolas superiores do Império (22).

Nas faculdades de Direito a freqüência deveria ser exigida nos cursos de Medicina legal e prática do processo criminal, civil e comercial; nas Faculdades de Medicina a assiduidade nos trabalhos nas aulas práticas seria de no mínimo dois terços do total das lições, e nas demais escolas superiores a presença do aluno foi considerada obrigatória (23).

Pelos mesmos motivos já mencionados, Rui vai prescrever a obrigatoriedade de freqüência em todos os cursos do Colégio Pedro II e na escola normal. Destas duas unidades escolares, é com relação à última que ele explicita completamente sua postura contrária à infreqüência, afirmando que "**Liberdade de freqüência e anulação do ensino prático, da instrução profissional, são termos equivalentes.** Ora, o ensino prático, o ensino pela realidade experimental é a alma e a razão de ser das escolas normais." (Barbosa, 1947, III:173, grifos do autor)

Além de impor a assiduidade na escola normal Rui fixa sua duração em quatro anos, não permitindo a realização das séries de exames (existentes nas leis anteriores), que levariam a

reduzir o tempo de formação do professor primário (24). Com isto, tratou ele de assegurar que, mais do que adquirir os conhecimentos necessários, o aluno-mestre pudesse desenvolver os "(...)dotes essenciais ao exercício" do magistério, isto é, as habilidades no relacionamento com a criança numa situação de ensino-aprendizagem que só a experiência possibilitaria (Cf. Barbosa, 1947, III:174)

Finalmente, nas escolas primárias, oficiais ou particulares, a freqüência seria obrigatória e controlada pelo professor e pelo inspetor escolar.

O substitutivo elaborado por Rui devolvia às unidades escolares a possibilidade de desenvolverem sua principal atividade: a de ensino-aprendizagem. Cremos que sem esta atividade, a escola perderia sua razão de existir.

#### B.- COEDUCAÇÃO DOS SEXOS

O problema da igualdade entre as pessoas de ambos os sexos durante o século passado, está ligado ao problema da igualdade de direitos entre os seres humanos. Assim, igualdade entre os sexos é apenas parte de uma temática mais geral qual seja: igualdade entre os seres humanos. A abordagem do tema e conseqüentemente do subtema se inicia com o processo de ascensão da burguesia ao poder, passando a integrar o rol de princípios das correntes de idéias ligadas àquela classe social (claramente no liberalismo e não tão explicitamente no positivismo).

A igualdade de direitos entre os sexos, apesar de sua conotação de justiça, é acompanhada do propósito não tão nobre de

ampliação da força de trabalho, para, deste modo, provocar a diminuição de salários. Daí podermos ver a idéia defendida principalmente pelos países industrializados. Ao tratar da questão da coeducação dos sexos, Rui Barbosa não se deixa seduzir pelo exemplo norte-americano. Naquele momento ela era uma questão controvertida, levando à não unanimidade de postura entre as nações desenvolvidas assim como entre os pensadores da educação. Diante de modelos e argumentos divergentes Rui adota postura prudente, segundo sua própria expressão, indicando a coeducação dos sexos até a idade de 10 anos e após os 18 ou 20 anos.

O sucesso alcançado pela medida nos Estados Unidos, bem como a afirmação de Condorcet de que "A reunião dos dois sexos nas mesmas escolas é favorável à emulação" (citado por Barbosa, 1947, III:28/29), não convencem Rui que prefere adotar posição diferente baseada em manifestações de vários outros educadores.

Começa por caracterizar a questão da coeducação dos sexos como uma questão eminentemente social e não propriamente pedagógica. Para chegar a este entendimento Rui utiliza-se das conclusões de Buisson (Cf. Barbosa, 1947, III:25/26) acerca dos vínculos entre escola e sociedade: a escola é uma instituição que não pode ser compreendida e apreciada isoladamente; ela é ininteligível fora do conjunto complexo de instituições e costumes que lhe deu existência. "Seria soberanamente quimérico o idear um tipo de escola uniforme e cosmopolita, ou pretender julgar por um só código os processos e usos escolares de todos os países." A partir dessas colocações Rui conclui que a coeducação dos sexos nos Estados Unidos está ligada à essência daquele

organismo nacional e se constitui numa expressão dos seus costumes (Cf. Barbosa, 1947, III:26), enquanto que os costumes que permeiam a sociedade brasileira (no final do século passado) qualificam tal medida como moralmente inconveniente.

As "razões de ordem social" (moral) Rui acrescenta "razões de ordem fisiológica" para limitar a prática da coeducação. Segundo suposição corrente na época, a emulação resultante da presença de alunos dos dois sexos na mesma sala de aula agiria mais fortemente sobre as alunas, comprometendo a saúde normal da mulher e, com isto, a saúde de seus descendentes. "Desde o primeiro alvorecer da adolescência até à completa constituição sexual da mulher, dos 11 aos 18 ou 20 anos, é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regimen disciplinar que o homem" (Barbosa, 1947, III:30). A forte emulação que a moça é exposta, segundo Buisson, leva-a a excessos de atividade mental à custa de sua vitalidade, resultando uma debilidade quase sempre incurável, condenando-a a uma existência frágil, origem de outras ainda mais fracas e menos felizes (Cf. citação feita por Barbosa, 1946, I:254/255).

Para solucionar o problema Rui vai admitir em seu substitutivo que a moça cesse completamente o estudo e os exercícios físicos por três dias a cada mês, "(...)permitindo à natureza exercer sua função periódica e consumir o desenvolvimento que lhe é inerente", como afirma Edward Clarke no livro **Sex in Education**, or a fair chance for girls (citado por Barbosa, 1946, I:258). Ao lado desse dispositivo prevê também que

os estudos sejam organizados com tal flexibilidade de modo que as ausências periódicas e temporárias de cada aluna não resultem em prejuízo de seu adiantamento escolar nem a sobrecarreguem nos dias consecutivos ao intervalo de repouso (Cf. Barbosa, 1946, I:258). Desse modo Rui justifica a existência de escolas específicas para o sexo feminino entre os 11 e 18/20 anos.

Rui não nega à mulher capacidade para desenvolver qualquer tipo de atividade (Cf. Barbosa, 1946, I:30). Entretanto, no parecer sobre a reforma do ensino secundário e superior não deixa de manifestar certo preconceito. Ao aplaudir a iniciativa da Reforma Leôncio de Carvalho no sentido de permitir a entrada da mulher nas faculdades de medicina afirma: "A mulher retórica é, sem contestação, um dos tipos menos simpáticos e, não erraremos dizendo, menos humanos que a sátira tem epigramado. Mas a mulher, amparando e reparando os sofrimentos do enfermo, assumindo a si essa função de caridade em toda a sua plenitude, é uma das imagens mais formosas e uma das criações mais úteis que a civilização contemporânea tem realizado, promovendo-a de simples enfermeira, ou empírica, a clínica estudiosa e graduada" (Barbosa, 1942:95).

Outro momento em que sua opinião a respeito da mulher se manifesta preconceituosa é aquele em que se refere às mestras. Supõe, como evidência universal, a "(...) préexcelência da mulher como educadora da infância" e a sua "(...) competência privativa na direção das escolas onde se reunirem os dois sexos" (Barbosa, 1947, III:33).

Rui, sobre este assunto, nada mais faz do que transpor

para seus pareceres os esteriótipos correntes na época, preconceitos do senso comum burguês.

A despeito disso ele não faz em seus projetos de reforma do ensino brasileiro qualquer restrição à entrada de mulheres nas escolas superiores e chega a propor através do Projeto no. 201/1882, a criação de um liceu para o ensino secundário feminino, escola essa, assim como as escolas primárias superiores femininas, organizada de acordo com os cuidados requeridos por esta fase do desenvolvimento da aluna, sem, entretanto, oferecer uma educação inferior àquela prevista para o homem.

Assim, pelas razões acima referidas, ele prevê o regime de coeducação dos sexos nos jardins de crianças, nas escolas primárias elementares e médias (25) e nas escolas de nível superior.

Além de limitada, esta coeducação deveria ser cercada de alguns cuidados: as classes mistas bem como a direção de escolas mistas para crianças só poderiam ser ocupadas por professoras; os conteúdos de algumas disciplinas, como por exemplo trabalhos manuais e ginástica, seriam diferenciados para alunos e alunas; a mulher que ingressasse na faculdade de medicina deveria ocupar lugar separado durante as aulas.

Ao encerrar a análise que faz a respeito deste assunto, Rui acredita que sua proposta tenha avançado, estabelecendo as preliminares essenciais a um futuro, caso "(...) algum dia, americanizados os nossos costumes (com o que, em geral, não teríamos senão que lucrar), o sistema coeducativo houver de abraçar em toda a sua extensão a escola e o liceu (...)"

(Barbosa, 1947, III:33).

Neste momento convém que se faça alguns comentários.

É interessante observar que as relações entre escola e sociedade aqui levadas em alta conta não são consideradas em outros momentos quando Rui propõe um transplante puro e simples de instituições ou normas alienígenas, bem como ao defender o ponto de vista comteano da universalidade da educação (Cf. Barbosa, 1942:153/154).

Outro aspecto digno de nota é o da previsão de que a coeducação poderia vir a ser aplicada a todos os níveis de ensino, caso a sociedade brasileira evoluísse no mesmo sentido da norte-americana. Neste caso qual o valor das "razões fisiológicas" aventadas com o objetivo de proibir a convivência entre os alunos de ambos os sexos de 11 a 18/20 anos de idade?

A impressão que se tem é a de que Rui Barbosa, embora acreditando na importância da coeducação, não se dispunha a correr o risco de ver sua reforma rejeitada e suas intenções incompreendidas pela sociedade, inclusive por sua fração mais esclarecida, na medida em que outros pontos polêmicos estavam sendo tocados, como por exemplo o da laicidade, esta sim muito mais importante para ele naquele momento.

Vejamos agora a questão da **coeducação dos sexos** antes e depois da reforma proposta por Rui Barbosa.

Em 1874 aparece pela primeira vez uma proposta de reforma do ensino (26) que aborda a coeducação dos sexos. Nela se previa a criação de escolas mistas assim como a freqüência de

meninos com até 10 anos de idade em escolas femininas. Quando da discussão daquele projeto na Câmara, já em 1875, houve manifestações contrárias a tal medida com base na condenação feita pelo clero e vários Sínodos sobre o assunto (Cf. Moacyr, 1937:157/158).

Por ocasião da exposição feita por Leôncio de Carvalho em 1878 sobre as idéias principais da reforma de ensino a ser decretada, aquele ministro defende a coeducação dos sexos, baseando-se nas experiências bem sucedidas nos Estados Unidos. Planeja introduzir aquele princípio com a instalação de escolas mistas de primeiro grau, dirigidas por professoras e onde os meninos matriculados não contassem com mais de 10 anos de idade. A partir daí a coeducação iria se estendendo às demais escolas progressivamente (Cf. Moacyr, 1937:186). O texto do Decreto no. 7247, de 19 de abril de 1879, entretanto, prevê a convivência entre os dois sexos somente nas escolas femininas de primeiro grau onde seriam recebidos meninos de até 10 anos de idade (parágrafo 3o. do artigo 4o.). Não existiriam escolas especificamente mistas e as escolas masculinas continuariam homogêneas. Este fato indica que o autor da reforma deve ter sido pressionado no sentido de que alterasse seu propósito inicial.

Logo após a apresentação do substitutivo de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, Almeida de Oliveira, Deputado pela província do Maranhão, apresenta na Câmara em 17 de setembro de 1882 novo projeto, aproveitando algumas partes e retificando outras tanto do Decreto de 1879 como do substitutivo de Rui Barbosa. Na reforma apresentada por Almeida de Oliveira, apesar

da instrução não ser obrigatória para a mulher, ela poderia matricular-se em qualquer escola existente desde que ocupasse lugar apartado e tivesse, se possível, entrada e saída distintas daquelas utilizadas pelos alunos (Cf. Moacyr, 1937:148).

As manifestações que se seguiram até o final do regime imperial continuaram enfatizando a coeducação nos jardins de crianças (a serem instalados) e nas escolas primárias elementares. Contudo deixam de se referir a limites de idade. Com relação à Escola Normal da Corte as propostas apontam na direção da homogeneização quanto ao sexo, isto é, desmembrá-la com o objetivo de organizar uma para o sexo feminino e outra para o masculino, sendo que a primeira diferiria da segunda somente quanto à existência naquela de um curso de preparação de professoras para os jardins.

Na realidade as escolas primárias existentes (elementares, pois que as primárias médias e superiores não foram instaladas embora tenham sido previstas desde 1854) continuaram separadas quanto ao sexo dos alunos; a Escola Normal da Corte manteve-se mista; os Colégios Pedro II (internato e externato) freqüentados apenas por alunos do sexo masculino, e nas escolas superiores se tem notícia da presença da mulher apenas nas Faculdades de Medicina.

### C.- LAICIDADE DO ENSINO

Ao abordarmos o assunto da laicidade do ensino vêm-nos

à mente algumas questões: 1a.) qual foi a postura assumida por Rui frente a esta questão? 2a.) quais as razões que o levaram a tomar determinada posição? 3a.) qual a importância do tema no Brasil da década de 80 do século passado?

Constatamos que outro princípio fundamental da reforma do ensino proposta por Rui Barbosa é o da laicidade. Ele é totalmente contrário à inclusão do ensino religioso no rol das disciplinas obrigatórias da escola primária do Estado ou em qualquer outra sustentada ou subvencionada pelos cofres públicos. Com esta postura Rui está defendendo um dos princípios mais preciosos do liberalismo: a liberdade de consciência, que se expressa através da liberdade de culto. O Estado deve ser essencialmente laico. Essa laicidade não é produto de indiferença mas de respeito a todos os cultos. Cabe ao Estado assegurar a liberdade de cada um escolher sua religião e reprimir a intolerância, tanto a incrédula quanto a crente.

A instrução primária, por ser concebida obrigatória, não deve incluir o ensino religioso entre seus conteúdos. Caso contrário a liberdade de consciência não poderia ser garantida porque se uma parte da população tem condição financeira para freqüentar escola particular que professe a crença de seu interesse, a grande maioria da população, por não contar com recursos suficientes, é obrigada a se servir das escolas públicas.

A religião oficial professada obrigatoriamente na escola primária oficial levaria a um regime de exclusivismo odioso. Como diz Rui, "Proteger uma igreja à custa de contribuintes que a repelem, é um atentado à propriedade; fundar

incapacidades políticas sobre distinções de fé religiosa, é a imposição de um estigma à probidade das almas sinceras e a decretação de honras públicas a uma hipocrisia convencional; obrigar à escola, e fazer dela a agência de propaganda de uma seita, é cometer a suprema violência contra a humanidade e o direito: é suprimir a família, substituindo a autoridade do pai pela supremacia do padre, e asfixiar à nascença a liberdade moral, abolindo a individualidade e a consciência, feridas de morte, na criança, pela compressão uniforme de um símbolo religioso intronizado na escola. Logo, se fizerdes obrigatória a instrução elementar, não podeis, sem a mais abominável tirania, compreender na parte obrigatória do seu programa a lição de dogma" (1946, I:270/271).

Poder-se-ia aventar a alternativa do ensino do catecismo obrigatório pelo professor, mas facultativo para os alunos. Essa medida, aliás, foi estabelecida por Leóncio de Carvalho em sua reforma do ensino. Ela, porém, encerra grandes problemas: "(...) não tranquiliza perfeitamente as instituições civis, não satisfaz completamente os direitos da consciência católica, e absolutamente olvida a liberdade do professorado secular. Não tranquiliza as instituições civis; porque a aplicação sincera dessa cláusula, a dedução logicamente reta das suas consequências entregaria ao clero sobre as escolas uma inspeção dominadora. Se o professor público é o instrutor do catecismo, a aula pública, ao menos nesta parte há de aceitar a vigilância da igreja." Se "(...) o mestre leigo, não importa o motivo, incorrendo no desagrado clerical, merecer do inspetor

religioso nota desfavorável, à autoridade civil não será mais lícito, sem intrusão em domínio alheio, insistir, seja qual for a capacidade profissional dele, na conservação do empregado infiel às exigências do ensino religioso, apreciadas pelos seus privativos intérpretes, os representantes hierárquicos da sociedade espiritual. Eis entregue assim a escola à fiscalização onipotente da sotaina".

"Mas", acrescenta Rui, "se esta não é, como indubitavelmente não foi, a intenção do poder executivo no decreto de 19 de abril; se teve em mira manter, ainda neste ponto, a independência secular da escola, submetendo a uma inspeção puramente civil a doutrina religiosa professada pelo mestre leigo, nesse caso o decreto, entendido assim, ofende os direitos da consciência católica".

Continua mais adiante Barbosa, "Falamos, enfim, na consciência do instituidor primário, que a obrigação de ensinar o catecismo subjugaria a um constrangimento ilegítimo e funesto. Secularizando o programa obrigatório da escola, por que não haveríamos de secularizar a cadeira do mestre?" Se o Estado não considera obrigatório na formação da mocidade o conhecimento da doutrina religiosa, por que impor ao professor a ministração do dogma? (Barbosa, 1946, I:312 e 325).

Caso se exigisse para o magistério primário a formação religiosa na crença oficial, estar-se-ia cometendo uma grande discriminação contra os acatólicos. Isto seria intolerável para uma consciência justa.

Como resultante de todas essas reflexões, Rui propõe que a escola seja secularizada, mas abrindo suas portas aos

representantes das várias crenças para que, após as aulas, sem detrimento do horário escolar e por, no máximo, três vezes (27) por semana, pudessem ministrar o ensino religioso.

Deste modo, a liberdade de consciência estaria sendo plenamente respeitada e os recursos públicos só seriam empregados na propagação de um ensino comum a todas as confissões existentes no país.

Mas, será que a escola laica não estaria em contradição com a existência de uma igreja politicamente protegida? Rui não vê qualquer contradição. Baseando-se no exemplo da Grã-Bretanha, afirma ser possível que a escola secularizada conviva com a instituição de um culto oficial. Não queremos dizer com isto que Rui é a favor da existência de um culto oficial. Ao contrário; ele é completamente contra esta situação. Entretanto, não lhe resta qualquer alternativa senão a de acatar o que dispõe a Constituição em vigor.

Por que razão Rui determina que as aulas de religião sejam dadas no final do período diário escolar e por, no máximo, três vezes por semana?

Ele considera que o conteúdo do ensino religioso leva, mais do que qualquer outro, à fadiga mental por causa da exigência de esforço de decifração do ininteligível e por causa do esforço de fixação na memória de idéias inacessíveis à compreensão. Como diz Rui, "(...) o caráter especial do catecismo, isto é, dos mistérios religiosos, que constituem os símbolos distintivos de cada credo, é precisamente a incompreensibilidade, na qual está a sua supereminência, o cunho

da sua origem divina. Ante a concepção das entidades sobrenaturais, das abstrações metafísicas codificadas no catecismo, a inteligência eminentemente investigadora da criança debate-se, esgota-se, e esmorece. Meia hora dessa disciplina constitui já um esforço de aplicação intelectual mais pesado que todo o curso diário das matérias leigas." (1946, I:344/345).

Mais uma medida é prescrita por Rui para garantir a laicidade da escola pública: os religiosos deveriam ser excluídos do corpo docente. Os motivos apresentados são os seguintes: 1- para o religioso há uma identidade absoluta entre religião e educação, por isso não lhe seria possível ministrar uma sem a outra; 2- para o educador religioso "(...) os mandamentos e artigos de sua fé, as devoções de seu culto constituem a parte dominante, absorvente de todo ensino. Daí a rotina, que imobiliza os seus métodos, programas e livros escolares"; 3- o religioso resiste tenazmente à inspeção secular e a despreza, enquanto subordina-se exclusiva e passivamente à autoridade de seus superiores eclesiásticos; 4- o professor religioso, voltado ao serviço do seu culto, comprometeria a neutralidade entre as diferentes opiniões religiosas que deveria existir na escola laica (Cf. Barbosa, 1946, I:346 a 348).

Não ensinando religião e não possuindo obrigatoriamente professores religiosos não quer dizer que a escola deva se descuidar dos sentimentos morais. Aliás, para Rui, a escola laica é considerada a mais apta para formar moralmente as crianças. Não através de processos didáticos específicos, mas sim praticamente, concretamente, esta escola ensina o respeito à consciência alheia, o sentimento da liberdade de pensar, a

fraternidade, a caridade e a estima entre opiniões em conflito, opiniões essas que não podem nos desirmanar nem levar-nos ao desprezo de uns aos olhos dos outros. É levando o aluno a conhecer as leis naturais e sociais "(...) que formam a base comum de toda a ordem, de toda a justiça, de todo interesse legítimo, de toda a atividade regular e fecunda entre os homens (...)" que a escola inculca nas crianças o amor ao dever, a idéia de trabalho, da atividade, da frugalidade, do bom emprego de tempo, da probidade, da sinceridade absoluta, do auto controle, do acatamento aos direitos do próximo, da obediência devida à lei, da decência, da morigeração, da pureza e polidez de linguagem, da lealdade, da caridade, do amor da pátria (Cf. Barbosa, 1946, I:366 a 372).

Não deixa de ser romântica e, diríamos até, exagerada a crença que Rui depositava no poder da escola através da sua tarefa de transmitir conhecimentos.

Em contraposição à certeza de que a instituição laica é a melhor para a educação moral da criança, Rui afirma, ao contrário do que a maior parte das pessoas pensa, que a religião é, naquela tarefa, desastrosa. Incute ela na conduta das pessoas normas que são obedecidas antes por temor, por medo de castigos que por conhecimento de sua justeza; acostuma-as a esperar de uma intervenção sobrenatural, milagrosa, tudo aquilo que é conseguido através do trabalho, da persistência, do conhecimento das coisas da natureza e da sociedade. (Cf. Barbosa, 1946, I:373 e 377/378).

Na escola laica a educação moral deve ser resultante muito mais da ação do que da palavra. Ela não é o objeto de um

curso, é consequência do exemplo fornecido pelo mestre, da vida escolar, do ensino inteiro (especialmente do científico e do histórico), dos livros de leitura.

No ensino superior Rui propõe uma postura científica livre de qualquer limitação imposta por qualquer dogma religioso ou filosófico. Ele chega mesmo a indicar a extinção de disciplinas que se relacionavam com a área religiosa como foi o caso do direito eclesiástico, até então existente nas faculdades de direito.

As medidas então propostas por Rui quanto à laicização do ensino, em que pese seu romantismo, exigiram dele grande coragem.

Até 1868 o catolicismo no Brasil não havia sofrido qualquer oposição mais séria. Houve algumas idéias divergentes mas sem qualquer repercussão prática. Em termos de religião todos ou quase todos são ou se dizem católicos sem necessidade de precisar suas idéias; em filosofia a escolástica e o espiritualismo eclético, dócil à religião, acomodam os espíritos; na vida social aceita-se de modo geral a religião do Estado com todas as suas consequências: cemitérios religiosos, falta de registro civil, ausência de casamento civil, etc.

No período imediatamente posterior a 1868, quando se inicia a ebulição de novas idéias, quando surgem a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral, isto vai exigir dos católicos que deixem sua postura acomodada e façam escolhas, tomem decisões e sobretudo definam claramente suas idéias.

Nessa linha de pensamento, Roque S.M. Barros ressalta que a religiosidade no Império brasileiro era frágil, mas o esforço, ao final dele, de transformar o país, para liberalizá-lo, para mudar-lhe as idéias, forçou a mentalidade católica a se definir, a se precisar. Isto fez com que ela assumisse uma postura conservadora contra as aspirações laicas. Como o laicismo do Estado, da educação, da cultura, da vida é o ponto fundamental do esforço moderno do século XIX, quer seja ele dos liberais, quer seja dos cientificistas, o catolicismo, por opor-se intransigentemente a ele, define-se como a força da reação. O centro de interesse dos conservadores é a religião, dela decorrendo a hierarquização dos valores, nela se centralizando as preocupações fundamentais. O direito dela depende, e as conquistas da ciência são medidas por seus dogmas. O Syllabus e o Concílio do Vaticano são os compêndios onde os católicos vão buscar suas regras de interpretação e julgamento dos fatos, suas inspirações políticas (Cf. Barros, 1959:34).

Para os católicos a educação tem um sentido eminentemente religioso ou então não chega a ser educação. Para eles o esclarecimento do espírito se consegue com a instrução, mas a formação do homem, o homem bom, só é alcançada pela educação onde está incluído o ensino da religião.

Através dessas colocações pode-se aquilatar a oposição que Rui enfrentou ao expor o princípio de laicidade com relação às escolas públicas ou sustentadas pelos recursos públicos. Oposição por parte da maioria da população, leiga no assunto, e oposição por parte dos brasileiros ilustrados de mentalidade

católica.

#### D.- OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE DO ENSINO PRIMARIO

Trataremos agora da obrigatoriedade juntamente com a gratuidade, pois que a efetivação da primeira depende da instituição da segunda e, por sua vez, a gratuidade sem a obrigatoriedade não cumpre sua finalidade que é a de estender o ensino a toda a população.

Segundo a concepção liberal, "Não basta reconhecer o direito de todos à educação, oferecendo gratuitamente a instrução elementar; nesse caso é preciso reconhecer ainda, além do **direito** à educação, o dever da educação. Da mesma forma que não tem o **direito de ser escravo**, o homem não tem o direito de renunciar à educação, ao alargamento de seus horizontes intelectuais, tornando-se um elemento útil à coletividade. (...) se educar-se é um direito e um dever, gratuidade e obrigatoriedade do ensino são as peças de um sistema que possibilite, harmonicamente, a efetivação daquele direito e o cumprimento deste dever. Gratuidade ou obrigatoriedade, separadamente consideradas, não bastam: de que vale oferecer o ensino gratuito, como meio de elevação e progresso do país, se a situação reinante não permite, geralmente, sequer que se compreenda a necessidade deste progresso e elevação? Essa compreensão exige já um mínimo de instrução, que não se alcançaria sem o ensino obrigatório. Mas a obrigatoriedade sózinha de nada valeria: como obrigar a instruir-se quem não tem meios de fazê-lo? é preciso, pois, que a gratuidade, existente nas leis, possa tornar-se realmente

efetiva, multiplicando-se as escolas, criando-se o máximo de oportunidades de educação. E, com a sua efetivação, é necessária a instituição da instrução obrigatória, que leve ao aproveitamento real dessas oportunidades." (Barros, 1959:106, grifos do autor).

No Brasil o princípio da gratuidade foi instituído antes do da obrigatoriedade. É pela Constituição outorgada de 1824 que se fixou entre nós a gratuidade da instrução pública primária, enquanto que a obrigatoriedade vai se manifestar pela primeira vez através do Regulamento de fevereiro de 1854 que baixou normas para a execução da Lei no. 630, de 17/9/1851 (Reforma Couto Ferraz). Por este Regulamento a educação primária se constituiria de dois graus: o primeiro grau abrangendo a instrução elementar e o segundo grau constituído pela instrução primária superior, sendo que apenas o primeiro grau seria alvo da obrigatoriedade. Esta primeira tentativa frustou-se na prática. A instrução pública primária garantida a todos os cidadãos não se efetivou pois que eram poucas as escolas, havia falta de professores e observava-se uma baixa produtividade resultante de metodologias inadequadas e de conteúdos insuficientes. Essas razões existiam mas cremos que não eram as mais importantes porque resultavam de outras. Como afirma Vanilda Paiva, a obrigatoriedade de ensino no Brasil deste período não era um problema prático, mas sim um problema teórico, posto pelas elites e presente nas discussões educacionais de todo o Império. Na prática a demanda da educação primária quase inexistia. Grande contingente da população era constituído de escravos; da

população livre as mulheres, em grande parte, eram marginalizadas do processo educativo escolar; da população livre masculina uma grande parte era formada por indivíduos mais ou menos desocupados e de vida incerta; a elite adotava o estudo individual com preceptor; a produção estava assentada na agricultura praticada de forma rudimentar, enfim, a educação do povo não era sentida como uma necessidade social ou econômica. Tal panorama tende a se alterar ligeiramente no final do século quando se observa um surto de progresso material no país com a instalação de algumas manufaturas (Cf. Paiva, 1985:63, 72 e 73).

Uma segunda tentativa de introdução da obrigatoriedade escolar é observada em 17 de março de 1873, quando o deputado Cunha Leitão apresentou projeto o qual previa que ela deveria se estender o todo o país. Em 23 de julho de 1874 o Conselheiro João Alfredo lançava as bases dessa reforma para o município da corte.

Nova tentativa vamos encontrar na Reforma Leôncio de Carvalho - decreto no. 7247, de 19 de abril de 1879 - que estabelecia obrigatoriedade escolar às crianças de 7 a 14 anos de idade e sobre a qual Rui emite seu parecer-projeto.

Ambas as questões, gratuidade e obrigatoriedade, surgem no Brasil com a introdução aqui de corrente do pensamento liberal transplantada da Europa. Para o liberalismo europeu o princípio da instrução elementar obrigatória e gratuita não é apenas um direito, é uma urgente necessidade a ser satisfeita pelo Estado, é uma necessidade urgente na medida em que - acreditavam os liberais - enquanto houver desigualdade de instrução uma das fontes da tirania continuará a existir. Enquanto não se

distribuir a todos as partes do ensino indispensáveis ao homem como ser social, o absolutismo continuará a ameaçar a liberdade. Por ser concebida como uma providência inadiável, não seria possível que se ficasse esperando a boa vontade da iniciativa particular. O Estado, auxiliado pela iniciativa privada, deve intervir. Entretanto, convém esclarecer que essa intervenção do Estado não deve chegar ao ponto de privilegiar uma determinada doutrina. O Estado deve garantir escola a todos mas ao mesmo tempo que ela seja um campo onde não se pregue ou se faça oposição a qualquer doutrina. É o Estado laico garantindo uma escola laica.

É preciso ainda esclarecer que a defesa, por parte dos liberais, da obrigatoriedade do ensino não era vista como uma contradição ao princípio de ensino livre. Liberdade de ensino não significa liberdade da ignorância. O indivíduo não tem só direito à educação; ele tem o dever de se educar para, assim, contribuir para o progresso da sociedade em que vive.

Tais concepções liberais foram esposadas pelos liberais brasileiros, que encontraram na sua efetivação resistências que aqueles europeus já não enfrentavam. "Na Europa, trava-se uma batalha entre homens que, pelo menos teoricamente, são livres: há um estatuto jurídico que os reconhece iguais; há um direito comum que os aproxima; há uma lei impessoal a garantir a personalidade (...). Pode-se dizer-se que, política e juridicamente, os velhos privilégios ruíam - e o homem podia incetar uma nova marcha: a da derrubada dos privilégios sociais e econômicos. No Brasil, onde vigoravam um culto oficial,

privilégios políticos e religiosos, um sistema de governo que só na aparência era realmente democrático, onde, mais do que tudo isso, a escravidão era um desafio à consciência, a luta do liberalismo não poderia ser exatamente a mesma" (Barros, 1959:87). Por isso a efetivação da gratuidade e da obrigatoriedade, assim como dos demais princípios liberais, enfrenta aqui dificuldades específicas.

As propostas de obrigatoriedade da instrução pública primária feitas pelos liberais brasileiros, além das dificuldades específicas do contexto do país que tiveram de enfrentar, sofreram forte oposição dos católicos e dos positivistas.

O católico Sá e Benevides dizia que "A instrução e educação obrigatórias (...) são exorbitantes da missão natural do Estado e atentatórias ao direito de personalidade e aos direitos da família" (28).

Tarquínio de Souza e Cunha Figueiredo Junior, ambos também católicos, afirmavam que a instituição da instrução obrigatória seria um dos piores males. Para que instruir obrigatoriamente? A alfabetização é, por acaso, um bem em si? Tarquínio afirma que se a alfabetização traz certas vantagens, ela também propicia oportunidades para delitos: sem saber escrever ninguém falsificaria assinaturas. "A ignorância não é um mal, pelo menos comparada à impiedade, e a virtude assenta-se em bases completamente diversas do saber; ela independe da ciência. Mal, rigorosamente falando, é apenas a ignorância da religião, e quando surgir um verdadeiro govêrno no país, êste 'compreenderá (...) que a nossa primeira necessidade e o seu primeiro dever é pelo ensino amplo, científico, literário e religioso do

catecismo' "(29).

Estes são alguns dos muitos protestos católicos que se ergueram contra a obrigatoriedade do ensino primário. Mas, na realidade, o que eles temiam era a introdução de doutrinas e ensinamentos contrários à religião católica através de uma escola pública e concebida como a-religiosa.

O coro de protestos contra o ensino obrigatório era engrossado pelos positivistas. Estes concebiam-no como uma violação da liberdade espiritual; uma crença de que o progresso e a civilização são medidas pelo grau de **instrução** do povo, esquecendo-se de que instrução não é a mesma coisa que **educação**. Com relação a esta última colocação, José Mariano de Oliveira dizia que "(...) o grau de progresso ou de civilização não depende só, como os revolucionários pretendem, da maior ou menor soma de instrução que o povo tenha recebido, nem tão pouco o saber ler e escrever representa conhecimentos, sendo apenas o instrumento ou meios com que se poderá vir a adquiri-los. Que os costumes de uma nação se tornem depravados, e ela estará longe de merecer aquele título, quando mesmo a vida intelectual e industrial tenha nela pleno desenvolvimento. E, demais, nós sabemos hoje que o vício não é filho da ignorância, como em geral se pensava, mas de uma educação defeituosa; e que indivíduos de instrução muito elevada são às vezes grandes criminosos, enquanto outros, totalmente ignorantes, são caridosos e magnânicos. (...) Examinando mesmo a nossa organização cerebral, nós sabemos hoje que a inteligência e o caráter são simples ministros do sentimento, e que agem só sob os impulsos que este lhes

transmite; (...) é pois a educação do sentimento a principal necessidade humana" (30).

Assim como José M. de Oliveira, os demais positivistas, inclusive Miguel Lemos, adotavam a mesma postura frente a este problema.

Com relação aos cientificistas a situação era um tanto diferente se bem que também nada estimuladora da postura liberal. Para os velhos liberais a necessária universalidade da instrução primária, alcançada através da obrigatoriedade, "(...) é o motor que há de produzir a renovação do país, criando uma consciência popular esclarecida", enquanto que os cientificistas assumem uma "(...) atitude quase cética diante de tal solução. Deixando de lado o caráter utópico dessa **obrigatoriedade**, antes que sejam criadas as condições econômico-sociais que permitam a sua efetivação, de que valeria essa instrução primária reduzida à leitura, à escrita e ao cálculo aritmético elementar? Silvio Romero, Pereira Barretto, Tobias, etc., não se cansam de lembrar que essa 'instrução' é um puro meio de aquisição da instrução verdadeira e que, fornecida a indivíduos que serão depois deixados a sua própria sorte, muito pouca valia terá." (Barros, 1959:185, grifo do autor).

Deste modo pode-se estimar o calor dos debates que tal tema provocava entre os intelectuais e políticos do período.

Rui Barbosa, ao tratar da obrigatoriedade do ensino, assumia uma postura liberal influenciada pelas idéias cientificistas. Propunha a obrigatoriedade dos 7 aos 13 anos mas de um ensino que ia além da aprendizagem do ler, escrever e contar. Ele acrescia ao currículo escolar ciências físicas e

naturais, geografia, história, música, canto, ginástica, trabalhos manuais, desenho; e já na escola primária superior, noções de geometria e algebra, noções de mecânica, física, química, botânica, geologia e mineralogia, escrituração mercantil, noções das leis da vida social e direito pátrio, elementos de economia política e doméstica.

A obrigatoriedade não deveria findar-se aos treze anos para todos. Aqueles alunos que não houvessem aos 13 anos alcançado a escolaridade normalmente atribuída a esta idade, deveriam continuar na escola até os 15 anos e aqueles que fossem se encaminhar para escolas profissionais ou escolas secundárias interromperiam a obrigatoriedade no final da escola primária média.

Aplicava às alunas as mesmas exigências de obrigatoriedade, conferindo-lhes o direito de três ausências mensais durante o período menstrual, período esse em que a mulher, conforme conhecimentos da época, era influenciada negativamente pelos estudos, emoções e outras excitações do espírito. Essa tolerância para com a adolescente se revestia de muita importância, tanto que entre várias explicações Rui afirma que a escola durante aquele período submete as alunas a excessos de atividade cerebral, quando, "(...) mais sensíveis à emulação, capazes de prodígios de trabalho mental inacessíveis aos moços mais vigorosos dessa idade, e suscetíveis de resultados intelectuais que assombram, e encantam os educadores, elas vencem frequentemente o outro sexo, mas à custa da sua vitalidade em flor, que insensivelmente recebe em si o germen de uma debilidade

quasi sempre incuravel, preparando-lhe uma existência frágil e melindrosa, origem de outras ainda mais pobres e menos felizes". (Barbosa, 1946, I:254/255).

Mais adiante Rui continua: "A solução do problema que pretende conciliar essa peculiaridade da economia fisiológica da mulher com a sua admissão à mais elevada esfera do ensino popular, solução que ainda se não conseguiu determinar, está por ora entregue à discreção dos educadores, que procuram obviar a essa necessidade mediante um regime, verdade seja que ainda bem pouco generalizado, de complacências e atenções especiais para com a mulher, desde a iniciação desses fenômenos característicos da sexualidade nessa metade da nossa espécie. (...) Quanto, porém, à lei, que não pode ser indiferente a esta necessidade, não vemos outro meio prático, acessível a ela, de evitar este embaraço, a não ser o que o substitutivo indica. (...) A organização dos estudos deve ter a flexibilidade necessária, para se adaptar à ausência periódica e temporária de cada aluna, sem prejuízo do seu aproveitamento, nem sobrecarga de trabalho nos dias consecutivos ao intervalo de repouso" (Barbosa, 1946, I:255, 256, 258).

Outra providência necessária à conceção da obrigatoriedade e abordada por Rui é a do estabelecimento das sanções penais à sua não observância. Estas deveriam ser aplicadas aos pais e aos empregadores que dificultassem a execução do preceito. Rui observou que as sanções variavam de país para país. Pode-se relacionar as seguintes punições que existiram ou ainda vigoram naquele momento: remoção dos filhos, multa, trabalhos ao serviço da comuna em caso de insolvência,

prisão, nomeação de tutor especial para as crianças, privação temporária de socorros, exigência do certificado de instrução para realizar aprendizagem ou contrair casamento, exposição dos nomes dos transgressores à porta da matriz paroquial, admoestação, suspensão do exercício dos direitos políticos.

Esta última sanção foi rejeitada *in limine* por Rui pela "(...) conveniência de não envolver aspirações e repugnâncias de partidos na discussão de uma reforma que lhes deve ser sobranceira" (Barbosa, 1946, I:263). A multa apresenta problemas porque fere só aos de menos recursos na medida em que os de grandes recursos não lhe darão importância e aqueles completamente destituídos de bens são imunes a ela. Ao final, manifesta-se pela conveniência da aplicação de multas e, para os casos em que ela é inexecutável, substituí-la por prisão (24 a 48 horas) com as cautelas possíveis contra o arbítrio.

Rui sugere ainda que a aplicação da pena deveria ser efetivada, em primeira instância, pelo inspetor escolar e, em segunda instância, pelo inspetor geral. Acrescenta que "(...)" para que a sanção caia certa sobre o infrator, para que caia prontamente, para que não seja frustrada pelo interesse ou pela indiferença da autoridade encarregada da função penal, cumprir: 1o. simplificar em extremo o processo, prevenindo, até onde for humanamente exequível, os artificios da fraude; 2o. concentrar a ação em magistrados singulares; 3o. remunerar especialmente esse trabalho adicional." (Barbosa, 1946, I:265).

Estima Rui que somente no início da vigência desta nova norma haverá sobrecarga de trabalho quanto à aplicação de

sanções. Supõe que quando a primeira geração tiver recebido a educação, mandará seus filhos espontaneamente à escola.

Para assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade Rui prevê várias outras medidas necessárias: controle da frequência dos alunos das escolas particulares, submetendo-os a exames públicos para verificação da aprendizagem; construção de prédios escolares, organização de um serviço voltado para o atendimento de crianças carentes economicamente a fim de dotá-las de uniforme e material escolar; convênios com estabelecimentos escolares leigos nos locais onde houvesse deficiência de vagas e de escolas públicas; instituição de escolas de paróquias para ampliar a rede pública; previsão de fontes de recursos para construir e manter as escolas públicas.

Esta última medida Rui a concebe em caráter nacional, ou seja, prevê o estabelecimento de um fundo escolar com cunho de instituição geral, criada e mantida pelo Estado.

Esta disposição, abrangendo todo o Império, não podia ser, conforme ponto de vista de Rui, contrária ao espírito descentralizador do Ato Adicional. Ele concebia como dever do governo geral tomar as providências para auxiliar as províncias na solução do problema da distribuição defeituosa da instrução popular. O que seria vedado ao poder central é a adoção de medidas que privassem as assembleias provinciais da sua autoridade constitucional sobre a instrução do povo. "Colaborar com elas, porem, na mesma obra, criar novos recursos financeiros, que concorram para desenvolver nas províncias a educação popular, - longe de ofender a prerrogativa dos poderes locais, é facilitar-lhes a tarefa, desembaraçar o caminho às suas funções"

(Barbosa, 1947, III:281).

A procedência dos recursos para a educação foi assim fixada no substitutivo: 1- O valor dos donativos e legados feitos ao Estado para a instrução pública, e dos que não tiverem destino expresso; 2- As sobras que, em cada exercício, deixarem as diferentes verbas do orçamento da despesa do ministério dos negócios do império; 3- A décima parte do produto da venda das terras devolutas nacionais; 4- A décima parte do foro cobrado sobre os terrenos nacionais que se acharem sob enfiteuse; 5- A terça parte do produto das heranças vagas; 6- O produto das multas que não tiverem destino especial; 7- Uma porcentagem fixada anualmente na lei do orçamento, que não exceda de 30:000 \$ por município; 8- Cinco por cento de toda a sucessão entre parentes colaterais, não sendo irmãos do sucedido; 9- Dez por cento sobre toda a sucessão testamentária entre estranhos, que passe de cinco contos de réis; 10- Cincoenta por cento de toda a instituição testamentária em benefício de fins, ou estabelecimentos religiosos; 11- Cinco por cento sobre a renda dos bens das corporações de mão morta, que se não empregarem em estabelecimentos de instrução ou beneficência, e não consistirem em títulos da dívida pública; 12- Um por cento do valor dessa renda, quando os bens consistirem em títulos desta natureza, e não se empregarem em institutos de caridade, ou educação; 13- A décima parte das terras nacionais que se medirem, por ato do governo, deliberado espontaneamente, ou a requerimento dos municípios, ou das províncias; 14- O produto do imposto especialmente destinado ao custeio, melhoramento, construção e

mobiliário das escolas (Cf. Barbosa, 1947, IV:133/134).

Este imposto destinado ao fundo escolar deveria ser pago por todos os homens residentes no país, nacionais ou estrangeiros, maiores de 21 anos, que desfrutassem de alguma renda ou salário. A importância a ser paga seria de 2% anualmente por contribuinte que residisse na corte ou nas capitais de províncias e de 1% para aquele que morasse em outra cidade ou povoação (Cf. Barbosa, 1947, IV:135).

Poder-se-ia perguntar se a criação do fundo escolar não estaria contrariando o princípio de gratuidade do ensino primário preconizado pela Constituição de 1824. Para responder a esse questionamento Rui transcreve as palavras de Tavares Bastos: "Antes de tudo, se advirta que a nova imposição não repele o princípio constitucional de que o ensino primário é gratuito: porquanto por esse princípio se deve rigorosamente entender - a proibição de qualquer tributo pago pelo aluno, sob a forma de matrícula ou outra semelhante. A taxa escolar, que propomos, assenta, não sobre o aluno ou o número de alunos em idade escolar, mas na base comum das outras contribuições: a população inteira." (1947, III:273/274)

Sobre esse assunto Rui ainda faz as seguintes colocações, visando diferenciar contribuição de retribuição: "Entre a **contribuição** escolar e a **retribuição** escolar há diferenças radicais, substanciais, absolutas; e o tributo literário, longe de ser a negação direta, é, pelo contrário, a condição natural da gratuidade do ensino".

"Essa disparidade", diz Rui a seguir, "entre a **contribuição** e a **retribuição** escolar, que provem da essência das

duas idéias, é múltipla nas suas faces: 1o. A **retribuição** escolar representa o preço de um serviço individual, pago pela pessoa que o recebe; a **contribuição** escolar significa uma vantagem social, custeada em comum por todos os interesses que compõem a sociedade. 2o. A **retribuição** escolar é o valor da entrada na escola, desembolsado pelo aluno que a frequenta; recai exclusivamente sobre os que têm filhos, e os mandam instruir na aula pública; a **taxa** escolar abrange indistintamente o patrimônio inteiro da nação, em todas as unidades que o constituem. 3o. A **retribuição** escolar onera os habitantes não na razão dos seus recursos, mas na razão do número de filhos, do número de criaturas inteligentes, do número de elementos humanos, com que cada um concorre para a formação do país. O imposto escolar grava as fortunas, a propriedade, a renda na medida proporcional dos interesses que elas representam e dos encargos de proteção que impõem ao Estado" (Barbosa, 1947, III:274/275, grifos do autor).

Resumindo, poderíamos dizer que o fundo escolar deveria contar com dotações de três espécies: a dotação de origem territorial, a dotação tributária e a dotação eventual. Os recursos assim arrecadados deveriam servir à efetiva instalação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário em todo o país.

Ao lado das propostas objetivas para fazer valer a gratuidade e a obrigatoriedade escolar primária, Rui desenvolveu, ao mesmo tempo, uma extensa argumentação de cunho teórico face a contestações também teóricas a ele dirigidas. As questões mais

ênfatizadas referem-se ao pátrio poder e à relação inversa entre criminalidade e difusão da educação.

É assim que Rui se expressa quando analisa o pátrio poder em relação à obrigatoriedade escolar: "A soberania do pai de família é o grande argumento assestado pelos adversários, ora interessados, ora sinceros, da obrigação escolar. Por uma incoerência singular, os que não disputam a exigibilidade legal correspondente a outros encargos paternos, cujo respeito a natureza assegura por meio de influências quasi irresistíveis, reduzem a simples exigibilidade moral o de educar os filhos. A estes proveem as instituições civis que não falte o alimento físico, estabelecendo tribunais e meios coactivos, que elevam acima da autoridade doméstica a autoridade tutelar do Estado. Entretanto, o cumprimento desse onus da paternidade tem garantias quasi infalíveis no mais poderoso dos sentimentos humanos, no instinto paterno, e na compreensibilidade rudimentar do alcance de uma necessidade, como a alimentação, a que a vida se prende por um laço imediato, sensível aos espíritos mais incultos".

"Os casos", diz Rui, "de progenitores indiferentes à subsistência dos filhos, na idade em que estes ainda a não podem grangear, entram, não hesitamos em dizer, no quadro das deformações e perversões patológicas do cérebro, pertencem quasi ao domínio dos alienistas. Era, portanto, um perigo excepcional, e, contudo, as legislações nunca o descuraram. Ora, a necessidade de educação, cuja falta, de certo modo, encerra, para a sociedade, consequências não menos graves que a do alimento corpóreo, distingue-se pelo mais estranho característico; é uma necessidade insensível precisamente aos que

a teem, é uma necessidade que só se faz sentir na razão direta da sua progressiva satisfação." (Barbosa, 1946, I:197/198). Rui quer dizer que em matéria de instrução, quanto menos se possui, menos se busca. "Com essa propriedade singular, que caracteriza a ignorância, de perpetuar-se a si mesma, a soberania do pai ignorante degenerará na mais cruel das tiranias. E é a tirania, não a soberania razoável, o que o ensino obrigatório combate." (Barbosa, 1946, I:198).

As relações entre criminalidade e instrução são assim encaradas por Rui: "(...) **sem conhecimento do mal, não há crime.** Logo, a sociedade, se lhe não assistisse o direito de exigir a instrução, não teria o de punir a infração. (...) Outra coisa não é a ordem social que a adaptação de entidades inteligentes ao seu meio peculiar, à sociedade, que as completa, reunindo-as. Ora, essa adaptação se opera, em parte, por movimentos instintivos, que só por hereditariedade se tornaram tais, em parte por atos intencionais, dependentes do conhecimento da lei que rege as relações mútuas entre os associados e da vontade, mais ou menos habitual, de cumpri-la".

"Obviamente", diz Rui, "a compreensão da lei se realiza mediante a manifestação dela, que é obra do ensino; e o propósito de obedecer-lhe procede, até certo ponto, da percepção mesma das suas vantagens, cuja reveladora é, ainda, a instrução, combinada com a educação dos sentimentos morais, em cujo disciplinamento a escola deve cooperar com a família". Continua Rui mais adiante afirmando que "Não é que atribuamos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada

espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia" (Barbosa, 1946, I:194/195, grifos do autor)

Concluindo, podemos afirmar que Rui percebe que o derramamento geral da instrução primária para o bem dos indivíduos e da sociedade, só poderia ocorrer se fosse introduzido o princípio da obrigatoriedade escolar.

#### **E.- AS PROPOSTAS DE RUI BARBOSA FRENTE AS CONDIÇÕES REAIS DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Embora as propostas de Rui sobre liberdade de ensinar e de aprender, sobre coeducação, sobre laicidade, sobre gratuidade e obrigatoriedade estivessem afinadas com o movimento de idéias que se fazia presente no período, elas não correspondiam a

problemas reais da sociedade brasileira.

Suas colocações funcionam como uma antevisão da sociedade que se queria alcançar, ou, como ele mesmo pensava, a implantação da proposta deveria funcionar como introdutora da nova sociedade.

A questão da **liberdade de ensinar e de aprender**, numa sociedade dual como a brasileira do fim do século XIX, onde somente os privilegiados tinham acesso às escolas, não interessava nem mesmo à elite que tinha como objetivo conservar a sociedade nos mesmos moldes que vinha funcionando, os quais lhe davam posição vantajosa. A liberdade de ensinar e de aprender não era também cogitada pelas camadas dominadas livres, pois seus integrantes estavam eliminados de qualquer escolarização por não verem nela relação com suas atividades diárias (em geral muito rústicas). A diminuta camada subalterna urbana (comerciantes, empregados do comércio, funcionários públicos e artesãos) se contentava com uma pequena iniciação nas técnicas de ler, escrever e contar. Desta camada, somente os intelectuais e membros das profissões liberais eram exceção. A este grupo interessava a liberdade de ensinar e de aprender em razão das posturas doutrinárias assumidas, divergentes daquela que vinha sendo praticada. Como podemos perceber a questão era mais teórica que prática.

A **coeducação dos sexos** era igualmente uma questão prematura na sociedade da época. À mulher nem sequer o acesso à escola era garantido, pois era considerada inferior e submissa ao homem (primeiro ao pai, depois ao marido). Suas ocupações diárias, quer fosse ela da elite, quer fosse da camada

subalterna, não exigiam nem mesmo a alfabetização. Quando muito a alfabetização era um instrumento para aprender o catecismo. Ela deveria ser dócil, ter prendas domésticas e, quando da classe dominante, conhecer e ter "boas maneiras". Esperava-se que ela fosse mãe zelosa e esposa amantíssima. As poucas meninas que se dirigiam à escola recebiam ensinamentos diferentes em razão das próprias funções que deveriam desempenhar ao longo de suas vidas. Por isso os agrupamentos dos alunos se diferenciavam quanto ao sexo. O problema da coeducação, naquele momento, era puro reflexo da questão vivenciada nos países industrializados e alicerçada pelo liberalismo e positivismo reinantes.

A sociedade brasileira do fim do século, assentada numa economia quase que inteiramente agrícola, utilizando-se de instrumentos rústicos de produção, não sentia a necessidade de escolarizar sua população, nem mesmo de fomentar o ensino elementar. A grande maioria não tinha condições e nem interesse em ingressar e permanecer na escola dado regime de vida a que estava submetida. Somente a reduzida camada média urbana, que, naquele período, vai se ampliando, pressiona os poderes públicos no sentido de aumentar a oferta de escolas. São muito mais o exemplo das sociedades capitalistas industriais e o desejo de atingir aquele estágio de desenvolvimento que fazem com que os intelectuais e alguns políticos da época se coloquem na defesa da **obrigatoriedade e gratuidade** do ensino elementar. Assim, é nas cidades que vão surgir movimentos reivindicatórios com aqueles objetivos. Os intelectuais, inspirando-se principalmente no liberalismo e positivismo, batem-se pelos princípios da

obrigatoriedade e gratuidade. A realidade, entretanto, não os reclamava.

A defesa da **laicidade** decorre de uma visão de secularização da sociedade brasileira. A postura de alguns políticos representantes da camada dominante era, em certos casos, conlítica com relação a este assunto. Era de se esperar que eles defendessem a permanência dos aspectos religiosos para que também através deles fosse garantida a situação social de dominação. No entanto, não raro, encontramos políticos da aristocracia, das oligarquias, defendendo a laicização do ensino. Esta postura contraditória quer nos parecer ser fruto das doutrinas burguesas esposadas por aqueles cidadãos. Assim, ao menos a nível de discurso, eles se puseram a defender tal princípio. Já o grupo de intelectuais e de políticos da camada média, visando a evolução da sociedade no sentido da implantação do capitalismo industrial, defendiam a secularização da sociedade e, por isto, a laicização do ensino. A liberdade de consciência era tida como fundamental por esta pequena-burguesia liberal. Na sua concepção, urgia que se processasse a ruptura com relação à influência exercida pela Igreja no nosso meio. Assim, a defesa da laicidade não resultava de um movimento abrangente, nascido de necessidades gerais da nação. Ela era somente expressão de um diminuto grupo que se fazia presente mais pelas palavras do que pela ação.

Rui propõe a universalização do ensino elementar, gratuito e obrigatório; um ensino secundário fundado nas letras e nas ciências, de caráter predominantemente prático e até profissionalizante em alguns cursos e um ensino superior

elitizante e acentuadamente voltado para a formação de doutores. Sua proposta de reformulação do ensino brasileiro põe em discussão a coeducação, a liberdade de ensinar e de aprender, a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade em uma sociedade de senhores e escravos. Sua proposta exclui os escravos; ela sugere uma educação dos senhores e como tal deve ser analisada. A principal clientela desta educação seria a elite rural latifundiária e escravocrata que vê nos estudos apenas uma ilustração para o exercício da dominação econômica, social e política. Sua proposta é basicamente modernizar esta elite com uma educação científica e urbana.

#### NOTAS

(1) Ao analisarmos a questão da liberdade de ensinar e de aprender nos pareceres de Rui Barbosa acerca da reforma do ensino brasileiro, sentimos a necessidade de fazer uma rápida referência às várias posições assumidas pelas figuras eminentes da época com relação ao assunto abordado. Este breve apanhado, escrito a partir da obra do Prof. Roque S. M. Barros, **A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade**, tem por objetivo retratar, em largas pinceladas, o confronto de idéias e de interesses presentes naquele momento da realidade sócio-política brasileira.

(2) Para maiores detalhes consultar Barros, 1959, 2a. parte, capítulo II: A marcha triunfante do ensino livre, pp. 253 a 318.

(3) Acerca deste conagraçamento em torno da lei dos três Estados, vide Barros, 1959:193 e 194.

(4) O entendimento da liberdade de ensino como liberdade religiosa pode ser encontrado no livro já citado de Barros, especialmente no capítulo onde o autor trata da mentalidade católica e às folhas 254 a 256.

(5) A respeito desta postura liberal frente à liberdade de ensino ver Barros, 1959:284 e 272 a 279.

(6) Cunha Leitão elaborou dois projetos sobre ensino livre: um em 1873 e outro em 1877. No segundo, em parceria com Teixeira Rocha, Cunha Leitão não reivindica para as escolas livres o direito de colação de graus. Isto não significa que tivesse mudado de opinião. Era somente uma questão de estratégia.

(7) Teixeira Mendes, em discurso proferido na Sociedade Positivista no ano de 1881, pede a alteração da legislação brasileira para adequá-la aos costumes que já se instalaram em nossa sociedade, costumes estes referentes à liberdade espiritual. Notamos aqui a concepção positivista da lei, ou seja, dispositivo que deve retratar as práticas sociais já vigentes. O discurso de Mendes encontra-se citado por Barros, 1959:130.

(8) No decreto de 19 de abril de 1879, Leóncio de Carvalho já havia previsto que, respeitadas as normas acerca da moralidade e da higiene, era permitido a qualquer um, independentemente de "(...) provas oficiais de capacidade ou prévia autorização", (...) "expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que repute verdadeiras, pelo método que melhor entender" (Moacyr, 1937:169).

(9) No início dos trabalhos as escolas particulares se obrigavam a **comunicar** à Inspetoria Geral da Instrução Primária as condições

e dimensões do prédio, no. de alunos, regime de permanência dos alunos, exigências para matrícula e relação dos professores (Vide Barbosa, 1947, IV:71/72).

(10) A autonomia (administrativa e pedagógica) das escolas superiores em relação ao Estado não contava com a aprovação de Rui. Ele não via nem como justa nem como prudente tal independência enquanto não houvesse entre os professores o supremo "sentimento do amor da ciência", "os sólidos hábitos de disciplina, a paixão científica, a autoridade profissional" (Cf. Barbosa, 1942:65 e 66).

(11) Trecho entre aspas simples sem indicação da fonte.

(12) Por "sociedade civilizada" Rui entende sociedade burguesa.

(13) Que "liberdade científica" é esta a qual os professores das escolas superiores oficiais têm o direito se: 1o.) os programas por eles ministrados devem ser aprovados pelo governo e, 2o) se a qualquer momento podem ser acusados de veicularem idéias perigosas ou subversivas que, **segundo o juízo e arbítrio do governo**, colocam em risco a ordem social e a ordem política da nação ou que desrespeitam a "moral geral" da sociedade?

(14) Aprovadas pelo governo central à vista da petição daqueles conselhos.

(15) Não podemos esquecer que era somente sobre aquele município que Rui podia propor reformas no ensino primário em função da interpretação dada ao Ato Adicional de 1834.

(16) Estes programas elaborados pelos professores do Liceu Pedro II e aprovados pelo Conselho Diretor da Instrução Secundária, deveriam estar de acordo com as idéias científicas do período e, em alguns casos, de acordo com o que o próprio Rui estabelecera

em seus pareceres sobre o ensino.

(17) Como Rui reconhecia de competência do Estado a regulamentação das profissões, reconhecia-lhe, também, o controle da qualificação. Cabe aqui lembrar o argumento utilizado por Leôncio de Carvalho em seu discurso na Câmara dos Deputados, no ano de 1879, quando respondia à crítica formulada por Joaquim Nabuco a propósito do direito de concessão de graus pelas faculdades livres aos seus alunos. Dizia Leôncio que criar faculdades livres sem dar-lhes o direito de conceder graus é matá-las no berço, já que seus mestres ou sujeitar-se-ão ao mesmo tipo de ensino professado nas escolas oficiais, sacrificando a liberdade científica, ou recusar-se-ão ao sacrifício desta e neste caso verão seus alunos reprovados perante as bancas do Estado e, em breve tempo, verão suas aulas desertas. Nas faculdades oficiais poderão existir professores que respeitarão a liberdade de opinião de seus alunos e outros que, convencidos de sua infalibilidade, não admitirão divergências. "Há, portanto, contradição em querer liberdade de ensino, sujeitando as faculdades livres à fiscalização das faculdades oficiais" (Leôncio de Carvalho, Discurso proferido na Câmara dos Deputados em 31/maio/1879, citado por Barros, 1959:292/293)

(18) Embora isto teoricamente não se aplicasse ao professor primário, que, conforme as normas previstas por Rui, não precisaria de diploma para exercer as atividades docentes particulares, ele na prática se obrigaria aos programas oficiais através da exigência que se faria dos seus alunos. Os médicos, advogados e engenheiros sem diplomas não poderiam exercer suas

respectivas profissões. Além disso, o diploma era um dos critérios para o provimento de muitos cargos públicos.

(19) Sobre a qual Rui Barbosa, Thomaz do Bonfim Spínola e Ulysses Machado Pereira Vianna, constituindo a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, emitiam o parecer e apresentavam o ante-projeto que aqui analisamos.

(20) A apreciação que Almeida Júnior faz da Reforma de 19 de abril de 1879, concluindo que a motivação principal de sua elaboração assentou-se no firme propósito do Ministro Leôncio de Carvalho de implantar a freqüência livre e proibir as lições e sabatinas -que tanto o atormentaram durante os anos que cursou Direito em São Paulo- ao nosso ver, é, no mínimo, parcial. Ela tratou de muitos outros assuntos dos quais vários foram considerados relevantes pelo próprio Rui Barbosa; dentre os poucos dispositivos do decreto realmente implantados figuravam, além daqueles, outros de grande importância, como por exemplo a suspensão da obrigatoriedade dos alunos acatólicos das escolas primárias de freqüentarem as aulas de religião, e os das escolas superiores de prestarem exame de direito eclesiástico; a permissão da entrada de mulheres nos cursos de medicina. Reputamos ainda exagerada a afirmativa de Almeida Júnior de que o decreto de abril de 1879 só apareceu e se celebrizou em função da proibição de marcar faltas e de chamar os alunos às lições e sabatinas. O calor com que estes assuntos foram tratados resultou muito mais de condições específicas do meio do que da vontade de seu regulamentador. Num meio onde o diploma, não o conhecimento adquirido, era o que tinha valor, a relevância que aquele parágrafo do decreto (6o. do artigo 20) ganhou sobre os demais,

tinha razão de ser. Contudo não podemos nos esquecer que a reforma de 1879 introduziu assuntos muito importantes - obrigatoriedade do ensino primário, liberdade religiosa, cursos não seriados, educação do pré-escolar, por exemplo - que serão retomados e efetivados por legislação posterior.

(21) A ênfase dada nos exames pela reforma de 1879 altera a concepção e a natureza da escola, pelo menos da escola oficial. De instituição educativa ela passa a ser concebida como um tribunal onde os professores se reúnem de tempos em tempos, investidos da função de juizes, condenando ou absolvendo, isto é, reprovando ou aprovando desconhecidos que demandavam um determinado título acadêmico.

(22) Rui constata, outrossim, que nos países onde a liberdade acadêmica é significativa, a total franquia da assiduidade não existe. Até na Alemanha, onde a liberdade do aluno é grande, "(...) o estudante não aprende absolutamente o que lhe parece; mas elege livremente o mestre, que o guiará nos seus estudos. Para admissão aos exames acadêmicos, e bem assim aos exames do Estado, são obrigatórios os certificados de presença nos cursos regulamentares (...)" - Ch. Schützemberger: *De la réforme de l'enseignement supérieur et des libertés universitaires*, Paris, 1876, p. 35. Citado e grifado por Barbosa, 1942:61.

(23) Com relação às lições e sabatinas, Rui concorda com Leôncio de Carvalho em proibir as segundas, pois sua função de recapitulação pode muito bem ser substituída pelas lições, e os "exercícios de argúcia, de sutilezas escolástica" poderiam ser dispensados sem qualquer prejuízo para o ensino, até muito pelo

contrário, o ensino poderia dispor de mais de 30 ou 40 dias letivos anuais. Quanto às lições, considera que uma lei não pode proibir um professor de "(...) comunicar-se com o aluno assíduo, de acompanhar-lhe o desenvolvimento, de observar-lhe a aplicação, de formar gradualmente a respeito do seu mérito um juízo fundado em reiteradas verificações (...)" Cf. Barbosa, 1942:109/110.

(24) Em todos os demais cursos, quer secundários, quer superiores, as "séries de exames" foram mantidas. A formação desses profissionais não teria uma duração fixa, ou seja, dependeria, para cada candidato, da aprovação nos exames das disciplinas pré-determinadas, obedecidos os pré-requisitos na sua realização.

(25) Embora Rui tenha previsto no parecer a coeducação somente para a escola primária elementar e o Jardim, no projeto ele acaba acrescentando também a escola primária média, quando freqüentada por crianças menores de 11 anos.

(26) Projeto no. 73 - Reforma João Alfredo.

(27) No parecer Rui estabelece um máximo de duas vezes semanais o número de aulas de religião. Entretanto, no substitutivo fixa em três aquele número. (Cf. 1946, I:341, 345 e 1947, IV:73)

(28) **Elementos da Filosofia do Direito Privado**, Prefácio, p. XLIV. Citado por Barros, 1959:58.

(29) **Apóstrofes**, p. 44, citado por Barros, 1959:59.

(30) José Mariano de Oliveira, **Contra o Ensino Obrigatório**, pp. 4 e 5, citado por Barros, 1959, nota 254, pp. 185/186.

## CAPÍTULO IV

### RUI BARBOSA COMO EXPRESSÃO DA CORRENTE CONSERVADORA DO IDEALISMO LIBERAL CONSERVADOR

## RUI BARBOSA COMO EXPRESSÃO DA CORRENTE CONSERVADORA DO IDEALISMO LIBERAL MODERNIZADOR

A corrente conservadora do idealismo liberal modernizador tem em Rui Barbosa um exemplo e ao mesmo tempo seu ponto de partida.

Esta corrente, com o passar do tempo, teve seu quadro de adeptos ampliado com vultos importantes para o pensamento pedagógico. A variante escolanovista, por exemplo, permite relacionar entre outros, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Desde o início, a corrente conservadora do idealismo liberal modernizador conta com algumas características que lhe são peculiares: tem por objetivo a atualização histórica nacional, encara as idéias como motor modernizador, manifesta grande entusiasmo pela educação e vê na legislação o instrumento para a antecipação do país desejável.

Estas características são uma constante no pensamento de grande número de educadores brasileiros que somente quanto a aspectos secundários se diferenciam entre si. Todos desejam fazer do Brasil uma nação desenvolvida semelhante às nações ocidentais centrais. Procuram reproduzir aqui as relações e as instituições que vigoram naqueles países, entendendo que a linha do desenvolvimento se desenvolve linearmente, ou seja, que o

desenvolvimento se dá num esquema evolucionista fixo. Consideram que as transformações fazem-se primeiramente a nível das idéias para depois alcançar os fatos. Deste modo, acreditam que a educação se reveste de um significado importante na medida em que através dela se instalarão e se difundirão as novas idéias e predisposições necessárias à transformação da realidade. Para que esta educação se organize no sentido desejável, os conservadores modernizadores vão lançar mão da legislação como forma de impor a nova realidade; daí o idealismo jurídico.

É neste sentido que procuraremos analisar, neste momento, as propostas contidas nos pareceres de Rui Barbosa referentes à educação brasileira da década de 80 do século passado, procurando explicitar esta corrente a partir de sua origem.

O fim do século XIX se caracteriza por inúmeros conflitos no Brasil. Explicitam-se conflitos na economia, na política, nas idéias. À medida que as contradições se intensificam a elite procura resolvê-las através da conciliação. Esta, porém, se revela insuficiente para dar conta do problema.

A economia cafeeira experimenta um vertiginoso crescimento, contrastando com a decadência da economia açucareira. A acumulação cafeeira é favorecida pela grande disponibilidade de terras (resultante da construção de estradas de ferro) e de mão-de-obra em face da imigração. Esta se reveste de grande importância na época, em virtude de se constituir na principal fonte de força de trabalho à disposição do complexo exportador cafeeiro. O alcance da importância desse fato pode ser sentido pela intensidade da corrente imigratória verificada no

Brasil entre 1888 e 1900. Neste período, cerca de 1.400.000 pessoas entraram no país, das quais 890.000 dirigiram-se para São Paulo. (Cf. Mello, 1987:123/124)

A cafeicultura enquanto empresa capitalista em ascensão gera então o capitalismo urbano através do impulso dado às atividades de beneficiamento e de transporte do café (portos, ferrovias), atividades comerciais (casas importadoras e exportadoras) e financeiras (bancos).

O sucesso da economia cafeeira é responsável pela expansão do capitalismo comercial e financeiro do período, assim como é responsável pelo surgimento da burguesia industrial, pois que possuía capacidade de acumulação suficiente para promover o aparecimento da indústria de bens de consumo para assalariados.

Além de contar com condições favoráveis de financiamento, a atividade industrial nasce do auge exportador do café e da possibilidade de assegurar lucros significativos.

Ao mesmo tempo a economia açucareira entrava em crise em razão, primeiro, do baixo preço de sua mercadoria no mercado externo, resultante da enorme concorrência, e, segundo, da falta de mão-de-obra escrava a preço acessível. Essa economia, fundada no trabalho escravo, começa a ter problemas com a mão-de-obra a partir de 1850, quando da proibição do tráfico negreiro. A reprodução no interior das fazendas, que poderiam compensar a falta de importação de escravos, era insuficiente visto que o número de escravas era reduzido. Além da baixa natalidade concorrem para o agravamento da questão a alta mortalidade, a alforria voluntária ou compulsória e também as freqüentes fugas

de escravos. Com isto, o preço do escravo sobe e torna-o inviável economicamente.

No entanto, embora decadente, a aristocracia do açúcar mantém o poder político nas mãos; poder este que passa a ser disputado pelo grupo econômico em ascensão.

Verifica-se assim a contradição política fundamental: um grupo detém o poder econômico (cafeicultores) enquanto outro, arruinado economicamente, detém o poder político (produtores de açúcar). Em consequência emergem muitos conflitos. Para os cafeicultores interessava a política de incremento à imigração, enquanto que a elite nordestina era contra, pois a imigração desvalorizava o preço do escravo, mercadoria que vendiam no mercado interno para aliviar seus prejuízos. O nordeste só vai se interessar pela abolição da escravatura quando se dá conta que não conseguiria deter o processo imigratório. Luta então pela abolição indenizada.

As modificações reivindicadas pelo grupo que detinha o poder econômico serão, no entanto, reformadoras e não transformadoras da sociedade. O objetivo, quanto ao aspecto interno, era acomodar o capitalismo moderno cafeeiro às condições de dominação. As idéias liberais de tolerância e de liberdade vão se prestar a esse objetivo.

A nível externo trata-se de acomodar a sociedade brasileira às exigências do capitalismo internacional. O setor que vai propiciar esta integração é o cafeeiro. Observamos que junto com a importação de produtos materiais ocorre a transferência de idéias, instituições e serviços das nações hegemônicas. Ser civilizado, para os intelectuais da época, e entre eles Rui

Barbosa, era ser igual aos países desenvolvidos.

As transformações no regime de trabalho - abolição -, na organização política - República -, na educação, entre outras, consolidam o poder e a dominação da classe agro-exportadora brasileira, embora abalem o Império.

Para essa renovação geral da sociedade, além do setor cafeeiro, concorreu também a camada média que se constituía na expressão política e intelectual daquele setor. Desejava, esposando as idéias liberais e cientificistas, elevar o Brasil ao nível das **nações civilizadas** da época. Para isso assumia postura modernizadora reformista.

As constatações de que o país se achava dependente quanto à sua economia, que o escravismo o comprometia do ponto de vista social e do ponto de vista econômico, que, politicamente, havia excessiva centralização, e, que culturalmente achava-se submerso num amplo e vergonhoso analfabetismo, provocaram um desencadear de reformas na legislação mas que na prática não alteraram a situação de dominação.

Como afirma Euclides Marchi (1979:128), "(...) todo processo reformista caminhou sob os auspícios da classe dominante, isto porque, embora reconhecendo o envolvimento e o valor da atuação dos diversos setores da sociedade, as leis só foram aprovadas quando seus (da classe dominante) interesses estavam devidamente resguardados".

A reforma eleitoral que aboliu as eleições indiretas e implantou as diretas, só aparentemente foi uma medida democratizante. Os seus dispositivos referentes às exigências de

alfabetização do eleitor e seu aspecto censitário não deixam dúvidas sobre a precariedade da representatividade eleitoral que dela resultava. Como se isso não bastasse, vemos, sob a nova legislação eleitoral de 1881, a continuidade das eleições fraudulentas controladas quer por conservadores quer por liberais, que, na ocasião, quando da realização do pleito, tinham nas mãos o Gabinete de Ministros. Através do Gabinete, seus ocupantes podiam barganhar com os "coronéis" locais que, quando satisfeitos seus interesses, faziam com que o eleitorado votasse no partido o qual, no momento, detinha o poder.

O Imperador sabia da falibilidade das eleições como fonte de opinião, por isso, através do Poder Moderador, fazia alternar no poder conservadores e liberais. Se não tivesse havido esta interferência, um dos partidos teria se perpetuado no poder.

Entretanto, essa alternância de partidos não eliminava o mandonismo local, isto é, a dependência do **patrão**, porque tanto conservadores quanto liberais, quando no poder, comportavam-se da mesma maneira. Os partidos não agiam como partidos políticos. Eram ambas organizações representativas dos proprietários.

Como se pode notar, a situação real de dominação não mudou com a reforma eleitoral de 1881. Essa reforma tinha por finalidade apresentar no exterior uma imagem do Brasil de país civilizado, com um sistema eleitoral representativo, além de satisfazer de modo formal às aspirações da classe média.

A abolição da escravatura foi outra reforma que se fez quando e somente quando a classe proprietária permitiu. No momento da grande euforia abolicionista o problema dos donos de escravos era somente o de serem indenizados pela perda de uma propriedade e

não o da mudança nas relações de trabalho que adviriam.

A escravidão já não era um bom negócio. Muitos produtores rurais haviam, com a imigração, experimentado a maior eficiência do trabalho livre, observavam a escassez e o elevado preço da mão-de-obra escrava e contavam com a ajuda do governo para o aumento do número de imigrantes no país, em especial nas áreas onde se verificava uma maior expansão da lavoura cafeeira. Portanto, não era mais conveniente ser escravocrata no Brasil.

Com a certeza de que o sistema de produção não se desestruturaria, dada a presença dos imigrantes, e permanecendo intocada a grande propriedade, os interesses do grupo latifundiário estavam preservados. Com a abolição não havia mudança na situação de dominação interna, mas, externamente, o Brasil mostrava que estava se enquadrando na realidade e exigências do capitalismo internacional.

No âmbito da instrução pública havia também a consciência de que o Brasil se encontrava numa situação de atraso. Como poder-se-ia garantir a justiça social e política - proclamada pela ideologia liberal - e o desenvolvimento econômico com a organização escolar insuficiente e inadequada à sua função de civilizadora dos indivíduos, de formadora do cidadão e de promotora do progresso? A realidade da grande massa de analfabetos e das características literárias e abstratas das poucas escolas então existentes, comprometia o Brasil como nação livre, evoluída, aos olhos do mundo, embora se adequasse bem às conveniências da dominação interna.

Com a finalidade de garantir o bom nome do Brasil entre

as demais nações, era necessário que alguma coisa fosse feita no campo da educação, mesmo que isso significasse providências apenas formais, isto é, apenas em termos de reforma da legislação.

É inclusive com este propósito que vemos acontecer a Reforma Leôncio de Carvalho e os ante-projetos e pareceres de Rui Barbosa. Embora estes últimos não tenham sido debatidos pela Assembléia Geral e, em consequência, não tenham sido aprovados e entrado em vigor - pois foram atropelados pelos acontecimentos que culminaram com a Proclamação da República -, apesar disso cumpriram sua função demagógica e dissimuladora das verdadeiras intenções dos grupos dominantes. Ou seja, o problema não era resolvido, mas externavam muita preocupação a respeito e mostravam que muito esforço estava sendo empregado para solucioná-lo.

A Reforma de ensino, assim como a tentativa de Rui para melhorá-la, tinha existência apenas no campo das aspirações. Na prática, a restrita organização escolar continuava com sua função de formar a elite dirigente, de manter a população na ignorância, de preservar o **status quo**.

Portanto, a nível da legislação, as relações de trabalho, o sistema de representatividade política e a educação assumiam um aspecto avançado, fazendo do Brasil, a nível da legislação, uma nação tão **civilizada** quanto aquelas mais adiantadas.

A nível das idéias, para essa simulação (1), colaboravam tanto o grupo dos tradicionalistas quanto o grupo dos liberais e cientificistas (2). Os tradicionalistas, assumindo

atitudes imobilistas e até mesmo retrógradas, e os liberais e cientificistas, assumindo posturas reformistas que, se levavam a algumas alterações na superestrutura legal, não tocavam, nem de leve, na infraestrutura da sociedade brasileira. Neste sentido, os dois grupos podem ser considerados conservadores.

A característica dos tradicionalistas, quer sejam eles regalistas - ultra conservadores em política - quer sejam eles ultramontanos - os mais legítimos representantes da mentalidade presa ao passado -, é o seu conservadorismo.

Foram os ultramontanos que se manifestaram mais enfaticamente como conservadores. Suas aspirações começam a ser explicitadas de maneira clara e coerente após o manifesto liberal de 1868. Até então eles se sentiam seguros uma vez que o catolicismo, constitucionalmente, fazia parte das instituições e parecia, por isto, estável e forte. Entretanto, com a maior divulgação dos princípios liberais e cientificistas, que preconizavam reformas no país para elevá-lo ao nível do século, a segurança que os católicos desfrutavam começa a ser seriamente ameaçada. Inicia-se então um combate entre os dois grupos, que, em última instância, não deixa de ser um combate de duas facções do conservadorismo da mesma classe: um religioso e imobilista - até mesmo retrógrado - e outro leigo e reformista.

O conservadorismo do grupo católico é algo que salta aos olhos. Tratava-se de condenar as alianças espúrias (como por exemplo a união entre a prática maçônica e o catolicismo, estopim da questão religiosa de 1872), de tolher a independência de pensamento e o livre exame dos assuntos religiosos, de reprovar a

soberania da razão em detrimento da fé, de combater a indiferença e a descrença, de opor-se ao materialismo e ao naturalismo, de lutar contra a corrupção de idéias e a depravação dos costumes. A característica conservadora dos católicos que se consideravam convictos, fica ainda mais evidente ao se analisar o seu programa de ação. Queriam eles a consolidação da união Igreja e Estado, sendo o Estado subordinado à Igreja; desejavam a polícia do pensamento, a imutabilidade da Constituição, o culto da autoridade, o domínio do ensino por parte dos católicos, a censura da imprensa e da palavra; lutavam por manter o casamento, o registro civil e o cemitério nas mãos dos religiosos. Enfim, queriam reproduzir no Brasil a cristandade medieval onde o controle social era exercido pela Igreja.

A medida que os católicos condenavam a liberdade de consciência - que é princípio fundamental do liberalismo sem o qual o homem deixa de ser homem -, eles se posicionavam contra o sufrágio universal e a elegibilidade dos acatólicos, pois só consideravam cidadãos aqueles que eram adeptos do catolicismo. Desse modo, politicamente, tinham por objetivo preservar aquela situação de privilégio que lhes dava a Constituição ao proclamar o catolicismo a religião do Estado.

As questões relacionadas com a industrialização, abolição da escravatura e imigração - que eram questões fundamentais dos modernizadores sem as quais não se poderia pôr o Brasil a nível das nações civilizadas - eram consideradas secundárias pelos católicos porque não viam na solução delas a solução da crise moral do país. Propunham para o problema da falta de mão-de-obra a mesma solução tentada no início da

colonização, ou seja, catequizar os índios e, assim, adaptá-los ao trabalho da lavoura. São contrários à libertação da mulher porque ela deveria estar totalmente voltada para a vida familiar, onde deveria desempenhar a missão de guardiã das tradições. Vêem a educação com um sentido profundamente religioso, pois, caso contrário, como eles mesmos afirmam, ela não seria propriamente educação, isto é, preparação do ser humano para a vida eterna. Opõem-se à instrução obrigatória por verem-na como um desrespeito aos direitos da família. Estavam convencidos de que o mal não é ser analfabeto mas sim ignorar a religião. São contrários ao conteúdo cientificista na educação, na medida em que ele contradiz as verdades reveladas. E, finalmente, quanto à liberdade de ensino os católicos brasileiros deveriam estar contra ela, já que a obrigação do Estado, conforme a Constituição em vigor, teria que proibir qualquer empreendimento ou atitude acatólica. Mas, com a questão religiosa, aquele grupo empunhou a bandeira das faculdades livres, destinando ao Estado a incumbência de continuar impedindo a propagação de doutrinas contrárias. Queriam a liberdade de ensino para que somente fosse ensinada a religião católica.

Se a postura conservadora é tão clara nos tradicionalistas - especialmente nos ultramontanos, como expusemos - no caso dos liberais e cientificistas ela precisa ser explicada, pois nestes ela acaba sendo camuflada pelo seu progressismo modernizador e levando os menos avisados a concluírem serem eles revolucionários. O que acontece é que este novo conservadorismo se reveste de formas mais sofisticadas de

atuação para a manutenção e reprodução das condições vigentes na sociedade.

O reformismo, encetado pelos vultos mais esclarecidos do país, não propiciou mudanças essenciais nas relações de dominação e na forma de posse da propriedade então vigentes. Aceita a organização econômica como dada, como imutável, reformulando apenas os aspectos secundários, superestruturais. A modernização proposta visa transformar a sociedade escravocrata, cujo poder político encontra-se nas mãos da aristocracia decadente, em uma sociedade urbano-comercial com o poder nas mãos da burguesia cafeeira. No Brasil do fim do século XIX, os modernizadores - liberais e cientificistas - almejam renovar primeiramente as idéias para, em seguida, atingir a realidade concreta. Com isto, observamos que são retóricos e não vão além das propostas parlamentares formalísticas. Vão exercer influências significativas somente no Estado e na política partidária. São antes homens de letras que de ação.

Desse modo, uma das características essenciais desses intelectuais é a crença absoluta no poder das idéias. As esperanças de progresso estavam assentadas nas idéias, ou seja, a atualização histórica do país deveria se dar através da ciência e da cultura.

Essa crença no poder das idéias, associada a uma filosofia progressivista da história - resultante das influências doutrinárias do positivismo, spencerismo e darwinismo -, leva esses intelectuais modernizadores a conceberem as leis como antecipadoras do ideal a ser realizado. Urgia apressar o processo evolutivo para que pudéssemos chegar ao nível das nações mais

desenvolvidas, já que o nosso atraso seria uma questão de fase e não de natureza. A lei educadora deveria ser a fórmula de acelerar a marcha da história.

Rui Barbosa, em seu discurso em **defesa da eleição direta**, proferido em 21 de junho de 1880 na Câmara do Deputados (1945:42/43), diz que "a situação da lei nem sempre há de ser precisamente idêntica à da sociedade onde tem de imperar. Aquela pode, e, em certos pontos, deve, adiantar-se a esta, como escola, como prenúncio dos novos tempos, como preparação do futuro". é com este sentido que são elaboradas as leis reformistas no Brasil e é também com este objetivo que Rui apresenta os ante-projetos de reforma dos ensinos elementar, secundário e superior.

O esforço de universalização explica o caminhar das idéias muito antes dos fatos. O Brasil, sendo uma nação ocidental, procurava, através de seus homens ilustres, se integrar na comunidade euro-americana - confundida esta com a humanidade. Estes intelectuais, ao invés de se fixarem na realidade brasileira, procuravam criá-la através da ação educativa da lei, da escola, da imprensa e do livro.

A luta do segmento modernizador girava em torno de alguns princípios básicos. Liberais e cientificistas, embora possuindo visões diferentes da vida, defendiam, neste momento, a implantação das mesmas medidas: Estado laico, liberdade de consciência, libertação dos escravos, liberdade de ensino, democratização, secularização dos cemitérios, do casamento e do registro civil. Estas modificações são defendidas por liberais e cientificistas - especialmente positivistas - por razões

distintas. Os liberais por crerem que as mesmas se constituem nos sustentáculos da melhor organização social onde os homens pudessem ser felizes; os positivistas, por sua vez, por verem nelas uma condição provisória que facilitaria a evolução da sociedade na direção do advento do Estado Positivo.

O surgimento de uma nova mentalidade, necessária aos projetos modernizadores, seria fruto da reforma do ensino, do seu aperfeiçoamento. "(...) são as idéias, acredita-se, que movem o mundo e a escola é, por excelência, a instituição que as organiza e desenvolve". Os intelectuais brasileiros do fim do século não procuram explicar o estado do ensino como reflexo da situação geral de um país, mas, ao contrário, esta como consequência daquele. (Cf. Barros, 1959:24)

Neste sentido Rui afirma que "(...) a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação: eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da 'defesa nacional contra a ignorância', serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria.

"Pertencendo", continua Rui, "ao continente americano, temos tido até hoje a desdita de acharmo-nos inteiramente fora do ambiente das idéias que tem sido o segredo da preservação e da grandeza da heróica república do norte, cuja civilização deslumbra o mundo. Os patriarcas (...) da independência americana (...)

tinham a mais nítida intuição de que a cultura da alma humana é o primeiro elemento, não só moral, como econômico e político, da vida de um Estado" (1946, I:121/122, grifos do autor).

Na realidade as reformas efetivadas ou apenas propostas para a educação brasileira revestem-se também de um sentido conservador na medida em que, crendo na universalidade das instituições de ensino, baseiam-se nos transplantes de organizações educacionais que são repelidas pelo nosso meio. Daí resulta que a situação vigente não se altera.

A crença na universalidade das instituições de ensino leva a acreditar que se não somos agora, no futuro chegaremos a ser como as nações mais evoluídas. Observamos, no entanto, que este futuro é sempre adiado em razão da incompatibilidade entre o que é proposto e o que se faz necessário em função da realidade vivenciada, por um país da periferia ocidental, e portanto, subdesenvolvido, dependente e submisso aos centros do capitalismo.

Rui Barbosa não foge à tendência de seu tempo. Deseja transformar o Brasil pelo transplante de idéias e instituições das nações capitalistas mais avançadas, através de reformulações na legislação. As propostas educacionais por ele apresentadas não se efetivaram de imediato. Elas foram sendo implementadas no Brasil, através de novas propostas modernizadoras e de forma paulatina à medida que foram ocorrendo transformações sociais que lhes davam condições de vigência. O pensamento pedagógico conservador, do qual Rui é pioneiro, exerce hegemonia no processo de modernização da educação brasileira.

Podemos observar que as idéias de Rui não deixam de ter um sentido profundamente racional, uma vez que visava modernizar a nação brasileira como um todo. A necessidade que ele sentia de basear suas propostas de reforma do ensino brasileiro em posturas teóricas consideradas nos países modernos como mais avançadas para a época, pode ser entendida de duas maneiras. Primeiramente porque o assunto objeto da reforma já possuía um significativo processo de reflexão, isto é, seu estudo não estava se iniciando na época, mas, ao contrário, contava ele com teorias, concepções e métodos desenvolvidos, nos países centrais. O conhecimento pedagógico já contava com trabalhos como os de Herbart, Pestalozzi, Froebel, para citar alguns. Portanto, tratava-se da utilização da mais avançada contribuição do progresso científico referente à educação burguesa disponível na época.

Por outro lado, porém, é preciso não ignorar que aquela necessidade de fundamentação teórica de suas propostas em sistemas elaborados no estrangeiro, ao mesmo tempo que refletia, reforçava o colonialismo cultural e científico dominante na sociedade intelectual brasileira.

O conhecimento acerca da nação brasileira e as soluções apresentadas para seus problemas são buscados em teorias explicativas elaboradas a partir de fenômenos sociais concretos observados naquelas nações capitalistas avançadas, que eram vistas como centros culturais mais desenvolvidos. Deste modo, procura-se conhecer e resolver problemas internos do país a partir de um conhecimento elaborado fora dele. A própria definição das questões internas resulta da avaliação da realidade através da ótica dos países **centrais**. Assim, muitos problemas

detectados não seriam realmente problemas segundo a realidade social concreta brasileira. Por exemplo, a falta de ênfase no ensino profissionalizante no Brasil, no fim do século XIX, não era um problema para a sociedade, dado que suas características não o exigiam. As propostas de ensino profissionalizante só vão se efetivar quando a sociedade se diversificou e as atividades do setor secundário da economia se tornaram complexas a tal ponto que passou a exigir da escola procedimentos para o preparo da mão-de-obra para a reprodução do capital.

Falsos pontos de vista ocorrem porque, muitas vezes, teorias desenvolvidas nas sociedades mais avançadas não têm condições de explicar relações, processos e estruturas sociais de sociedades subdesenvolvidas.

Neste ponto é preciso esclarecer que, com esta colocação, não se trata de negar a validade e a universalidade do conhecimento científico, mas de negar o mito da neutralidade científica. O nosso objetivo é chamar a atenção para a aplicação do conhecimento científico elaborado na área das ciências sociais sem o devido cuidado de se analisar preliminarmente os condicionantes concretos tanto da situação estudada quanto daquela da qual resultou aquele conhecimento.

A finalidade da nossa colocação, a respeito do colonialismo cultural e científico detectado no projeto de reforma do ensino apresentado por Rui Barbosa, é expor a característica modernizadora e antecipadora de seu pensamento, bem como das limitações de um futuro desenvolvimento autônomo que aquela postura pode condicionar através da internalização de

modos de pensar, relações, processos e estruturas estranhas à sociedade brasileira.

Podemos observar que a importação de padrões educacionais efetuada por Rui é feita de modo a validá-los por si mesmos, não dando maior importância se eles são ou não funcionais à estrutura social subdesenvolvida então vigente. A realidade brasileira está errada. O certo, é o que, e o como, intelectuais e políticos pensam que ela deva ser.

A dissociação dos padrões educacionais importados para com a sociedade geral que os importa, como diz Pedro B. Garcia (1977:32) "(...) resulta que o conhecimento pelo conhecimento torna-se um fim em si mesmo" tanto dentro da instituição escolar quanto na valorização intelectual dos cidadãos. "Neste sentido", afirma ele, "o manter-se em dia com qualquer inovação torna-se mais importante do que qualquer trabalho voltado para os problemas internos dos países subdesenvolvidos".

Um outro ponto importante que pode ser detectado na proposta de Rui aqui analisada e relacionado com as questões já expostas, é a ausência de uma abordagem totalizadora dos problemas educacionais. Em outras palavras, Rui não coloca a estrutura educacional como parte do sistema social global; não vê a primeira como parte integrante da segunda e em perpétua relação de interdependência. Ele vê a estrutura educacional como autônoma em relação ao sistema social, e, muito mais, a vê como motor e modelador do sistema social.

Um outro aspecto do seu pensamento, que contribui para identificá-lo como modernizador, é o desejo por ele expresso de, através da estrutura de ensino que propõe, inculcar no brasileiro

o "espírito de empresa" necessário ao processo de industrialização do país. Com esta postura Rui minimiza o importante papel das relações internacionais e da manipulação realizada pela elite interna na efetivação e na abrangência do processo de industrialização do Brasil, ou de qualquer outro país.

Podemos afirmar com convicção que Rui Barbosa foi, na época dos pareceres sobre o ensino, um conservador liberal modernizador, procurando implementar no Brasil do fim do século passado a escola burguesa. Procurava atingir seus objetivos fundamentando-se no liberalismo entrecortado de cientificismo. A seguir exporemos algumas idéias de Rui que confirmam o que acabamos de colocar.

#### A.- EDUCAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS VALORES DA SOCIEDADE BURGUESA

A educação, segundo Rui, deve levar o educando a conhecer os valores vigentes na sociedade burguesa que se instalava e, deste modo, adequá-lo a eles, evitando os desvios de conduta, afastando-o de procedimentos inadequados e prejudiciais a si e à sociedade.

Neste sentido, vejamos como é significativa uma de suas afirmações: "Esse compromisso", (o da gratuidade) "com que a constituição grava o orçamento público, exprime dois direitos, que tem a sua sanção na comunidade organizada politicamente: o direito, irrecusável a toda a criatura humana, de que a sociedade lhe subministre, no primeiro período da evolução individual, os

princípios elementares de moralidade e intelectualidade, sem os quais não há homem responsável, sem os quais é cativo a lei, absurdo a imputabilidade e a repressão injusta; e, a par desse direito do indivíduo para com a coletividade social, o direito correlativo, incontestável a esta, de negar à ignorância do indivíduo a liberdade de obrigar a nação a receber no seio da ordem comum cérebros atrofiados pela ausência dessa educação rudimentar, à mingua da qual o ente humano se desnatura, e inhabilita para a convivência racional". (1946, I:183)

Fica evidente que Rui conclui que a finalidade da educação é o conformismo social, tese burguesa defendida especialmente por Durkheim.

Mais adiante, falando sobre os objetivos da educação moral e cívica no currículo pleno da escola primária, diz: Ninguém "(...) contestará a existência de (...) leis e verdades, que formam a base comum de toda a ordem, de toda a justiça, de todo interesse legítimo, de toda a atividade regular e fecunda entre os homens (...)", portanto, ninguém poderá contrariar "(...) o pensamento de inculcar aos meninos o amor do dever, a idéia de trabalho, da atividade, da frugalidade, do bom emprêgo do tempo, da probidade, da sinceridade absoluta, do **self-control**, do acatamento aos direitos do próximo, da obediência devida à lei, da decência, da morigeração, da pureza e polidez de linguagem, da lealdade, da caridade, do amor da pátria". (1946, II:371/372)

Através dessas colocações pode-se inferir que Rui considera a organização da sociedade brasileira como dada,

cabendo à escola adequar devidamente o aluno a ela. Isto é, não propõe transformá-la, mas apenas aperfeiçoá-la. Deste modo, quanto mais se expandir a educação, mais conformidade estar-se-á gerando, dando ensejo para que a sociedade permaneça conforme o modelo vigente. O homem estará bem educado na medida que agir e pensar de acordo com os parâmetros impostos pela sociedade.

## B.- PERTURBAÇÕES SOCIAIS E IGNORANCIA DO POVO

Em sua concepção, cabe à escola, eliminando a ignorância, contribuir para o ajustamento do indivíduo, transformando-o em cidadão útil a si e à sociedade. Observa-se, no entanto, que o esclarecimento do educando sobre as "verdades" da sociedade possibilitará a difusão da ideologia da classe dominante, sob aparência de pretensa ciência, assegurando, ao mesmo tempo, a "paz social" sob a hegemonia da classe burguesa.

Neste sentido Rui sustenta que "(...) nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade (...)". (1946, I:195)

Trata as "leis da sociedade" à semelhança das "leis naturais". Assim, procura revestir suas propostas de ares "científicos", mas que em última instância têm como fim garantir a ordem estabelecida, e cujas mudanças concebidas como necessárias vão resultar no aprimoramento do modelo estabelecido.

Citando Braun - inspetor das escolas normais belgas, - Rui procura explicitar a importância dos exercícios militares

para os meninos, mas ao mesmo tempo revela sua preocupação em, usando da educação, evitar as perturbações sociais. "Além do benefício que deles" (exercícios militares) "provem à saúde, (...) ao desenvolvimento do vigor e da destreza, são um precioso elemento de ordem, regularidade e disciplina". (1946, II:94)

Noutro trecho Rui deixa bem clara sua postura conservadora, declarando com firmeza que "(...) **a educação geral do povo**, enquanto a nós, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, **o primeiro elemento da ordem**, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtivas". (1946, I:139/140, grifos nossos)

Ao ressaltar a importância da introdução da matéria **economia política** na última série da escola primária superior para que a "paz social" pudesse ser garantida, apresenta vários argumentos dos quais transcreveremos agora alguns: "Se quereis (...) cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estaveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do combate pela existência, que o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom-senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações

sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias".

"Não estranhareis", continua Rui, "portanto, a opinião, que consignaremos sem reserva, de que a compreensão elementar das leis econômicas constitui parte impreterível de toda a educação, tem seu assento inevitável na cultura popular, e toca essencialmente ao programa da escola".

Mais adiante, citando Th. Huxley, a quem considera "um homem da mais alta ciência", sustenta que "'(...) o operário tem de suportar, durante a vida, o fardo de um duro trabalho, talvez, até, a agonia de privações, vendo, ao mesmo tempo, a opulência nadar em ouro, e cevar os seus cães com o que bastaria para salvar da morte pela fome os filhos do pobre. Não seria razão, pois, auxiliá-lo a aplacar as ruins disposições que os desgostos lhe hão de sugerir, mostrando-lhe desde a juventude uma relação necessária entre a lei moral que proíbe roubar e a permanência da sociedade? Não conviria provar-lhe de uma vez que, para ele mesmo, para os seus, para as gerações futuras da sua descendência, mais valeria morrer ele à fome do que perpetrar um roubo? Ora, se, para atuar nesse indivíduo, não lhe encontrardes no espírito certos conhecimentos fundamentais e certos hábitos de reflexão, que probabilidade haverá de persuadirdes a um faminto de que o capitalista não é um ladrão privilegiado? E, se ele sinceramente o crê, que aproveita citar mandamentos do decálogo ao miserável deliberado a arrancar ao capitalista uma restituição forçada? '"

Para reforçar seus argumentos em prol da introdução do

ensino de economia política na instrução popular, Rui vai buscar as conclusões da comissão nomeada pela **Social Science Association** da Inglaterra em 1870, para estudar as relações entre a ciência e o trabalho. A primeira destas conclusões assegura "(...) que o meio de aplacar, e prevenir as hostilidades entre o trabalho e o capital, é instruir o povo desde a mocidade nos elementos da ciência económica (...)". (1946, II:361 a 363, grifos do autor)

Ao tratar da reforma do ensino secundário, no qual desejava também incluir a disciplina **economia política**, Rui reafirma esta posição dizendo que "(...) nenhum homem, desde o mais alto até o ínfimo, pode sem risco viver em ignorância ou erro, acerca dos **princípios naturais que regem a origem e a distribuição da riqueza**. Os desvários socialistas seriam impossíveis, as idéias subversivas do comunismo revolucionário não encontrariam humus para germinar, se o homem, em todas as camadas sociais, compreendesse as leis científicas, a que fatalmente obedecem, neste mundo, a miséria e a opulência, a esterilidade e a produção". (1942:188, grifos nossos)

Embora esta transcrição tenha sido muito longa, cremos ser ela necessária à adequada apreciação do leitor do quanto Rui estava interessado em se utilizar da instrução para preservar a organização fundamental da sociedade burguesa, apresentando-a então sob nova aparência.

### C.- EDUCAÇÃO E PRESERVAÇÃO DA ORDEM POLÍTICA

Para Rui há uma "(...) dependência inviolável entre a

educação do povo e a vitalidade das instituições. As monarquias esclarecidas, tem percebido com a mais perfeita penetração este requisito fundamental da ordem e do progresso". Só o mestre-escola "(...) enchendo o espírito dos seus alunos de inteligência que os habilite a votarem com acerto e inculcando-lhes o espírito de liberdade" estará frustrando a possibilidade da anarquia. (1946, I:132 e 124)

Neste momento de sua vida Rui ainda não havia aderido ao movimento republicano. Achava ele que se a monarquia pudesse garantir as liberdades do homem ela deveria ser preservada. Só através da educação poder-se-ia garantir que as liberdades fossem efetivadas sob a organização política monárquica.

As páginas 384 e 385 do Tomo II do Volume X de suas Obras Completas, Rui expõe a convicção de que a formação cívica, parte obrigatória da educação popular, deve oferecer ao aluno o conhecimento das tradições nacionais, dos princípios da organização social, dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, província e país, do seu valor e da sua responsabilidade como parte integrante da entidade nacional.

O objetivo que norteia tal proposição não é o de conhecer e fazer apreciações críticas a respeito, mas, simplesmente, o de conhecer e com isso respeitar tais princípios e instituições; preparar o aluno para que ele possa desempenhar suas funções de cidadão, desenvolver o seu senso de "moralidade", formar o "bom caráter".

#### D.- EDUCAÇÃO, CRIME E MISÉRIA

O crime para Rui é em grande parte resultante da

ausência de conhecimento das leis e da formação moral das pessoas. Ele assevera que "(...) a compreensão da lei se realiza mediante a manifestação dela, que é obra do ensino; e o propósito de obedecer-lhe procede, até certo ponto, da percepção mesma das suas vantagens, cuja reveladora é, ainda, a instrução, combinada com a educação dos sentimentos morais, em cujo disciplinamento a escola deve cooperar com a família". (1946, I:194).

Assim, se não houver a disseminação da instrução popular, tornando-a obrigatória, não se poderá impor o código penal. É da seguinte maneira que ele externa esta postura: "(...) as mais simples noções de justiça autorizam a afirmar que a maior das enormidades concebíveis é impor o Código Penal, e não impor a escola, isto é, cominar, e punir, sem preparar a inteligência e os sentimentos do povo para conhecer a lei, prezar a ordem, avaliar a perniciosidade da infração, perceber a inferioridade moral que ela denuncia no delinqüente, e adquirir horror ao estigma que a pena inflige ao condenado (...)" (1946, I:185)

"(...) sem conhecimento do mal", afirma mais adiante, "não há crime. Logo, a sociedade, se lhe não assistisse o direito de exigir a instrução, não teria o de punir a infração". (1946, I:193)

Estas colocações deixam claro que o que mais importa na implantação da obrigatoriedade escolar é o anseio de lei e de ordem, de socializar a população com o fim de desenvolver comportamentos que levem a decrescer o crime, obtendo em consequência menor gasto com o bem-estar público, maior segurança e maior produtividade econômica.

A miséria, como a criminalidade, é igualmente vista como o resultado da falta de instrução. Esta "(...) desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. (...) perto da indigência estão os que pouco produzem, quasi sempre associada a uma degradação mental mais ou menos profunda, não percebe a legitimidade da ordem que a comprime na sua miséria, nem sabe resistir às ameaças da fome, ou aos apertos ingratos de um labor esterilizado pela inaptidão profissional do operário". (1946, I:195 e 196)

A educação, conforme o entendimento de Rui, transmite a cada um confiança no trabalho e consciência do próprio merecimento, ensejando atividades produtivas e especializadas. Deste modo, permite ao indivíduo evitar a miséria e dá ao país condições de incrementar sua produção.

Esta postura, no entanto, não explicita que ampliando a capacidade produtiva e diminuindo a resistência do trabalhador em relação às normas sociais vigentes, está favorecendo uma maior exploração do trabalhador numa sociedade de classes onde os meios de produção encontram-se nas mãos de poucos.

#### **E.- PREPARAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA PARA A PRODUÇÃO CAPITALISTA**

Ao se referir ao destino dos escravos quase às vésperas da abolição, Rui, citando Tavares Bastos, ressalta a

indispensabilidade da instrução. "(...) Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? **O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho.**" (1946, I:179, grifos do autor)

Especificando a influência positiva da educação sobre a produção, Rui afirma, usando as palavras de Laveleye, que "A experiência demonstra que pela educação física e pelo desenho elementar, que adestram o olho e a mão, **a força produtora da população cresceria um terço**". (1946, II:96, grifos do autor)

Rui tenta mudar a educação sem mudar seu objetivo último, ou seja, promover a adaptação do indivíduo e sua preparação como mão-de-obra disciplinada e até certo ponto qualificada para o trabalho numa sociedade capitalista. O Brasil, país essencialmente agrícola, deveria se transformar em um país ativamente industrial. Para isto, a educação faria sua parte preparando o operariado especializado num curso secundário diversificado e profissionalizante.

Como a quantidade de mão-de-obra é um problema, no fim do século XIX no Brasil, com o número de escravos sendo reduzido, fato a que já nos referimos, e, inclusive pelos rumos que tomavam os movimentos abolicionistas, os reformadores da instrução pública pensaram em fazer da educação um instrumento para aumentar a produtividade do trabalho.

Entretanto, transformar a educação escolarizada em

preparadora de mão-de-obra eficiente e eficaz para o trabalho capitalista era uma realidade e uma necessidade nos países mais desenvolvidos. Mas no Brasil do fim do século XIX era uma irreabilidade, uma antecipação, pois naquele momento ela carecia de bases concretas para florescer. Isto porque quem seriam estes trabalhadores a serem preparados? Não seriam os escravos ou recém-libertos porque a eles era negada qualquer escolarização em função quer da carência de escolas quer por questões sociais. Não seriam os trabalhadores brancos porque estes viam na escola um meio para se livrarem do trabalho árduo, um meio para se elevarem socialmente através de atividades intelectuais. Deste modo, a escola proposta de iniciação profissional para várias carreiras (a escola secundária) era mais um transplante inadequado para a realidade vivenciada, destinada a ter existência apenas na letra dos ante-projetos e até mesmo das leis referentes à instrução. Neste aspecto é patente o desejo de Rui de fazer a atualização histórica do Brasil, isto é, fazer, através da educação de seu povo e difundindo as idéias liberais e científicas, com que ele deixasse de ser um país essencialmente agrícola para transformá-lo num país predominantemente industrial a exemplo das nações mais evoluídas.

Neste ponto, podemos sustentar que é através da pregação de valores morais, como por exemplo "bom caráter" e "bons sentimentos", associados a abstrações do tipo "bem comum", "interesse da sociedade", "formação do cidadão", que Rui alicerça sua reforma da instrução pública; reforma esta que visa veicular através da educação a estabilidade e a ordem da sociedade burguesa, que estava lançando suas bases no Brasil no fim do

século passado.

Com a exposição que acabamos de fazer cremos ter deixado claro que é com Rui Barbosa que se inicia no Brasil a corrente conservadora do idealismo liberal modernizador, explicitando seu objetivo de atualização histórica da sociedade brasileira, sua crença no poder das idéias e por isso no poder da educação como motor das transformações sociais, e na utilização da legislação como instrumento antecipador das reformas que desejava implementar.

#### NOTAS

(1) Simulação porque, apesar de haver mudança do grupo que exerce a hegemonia interna, as relações de dominação permanecem inalteradas.

(2) Quando nos referimos aos grupos tradicionalistas, liberais e cientificistas não estamos aludindo aos partidos políticos conservador, liberal e republicano. Os partidos políticos de então são destituídos de verdadeiro conteúdo ideológico, conseqüente e orgânico. A filiação partidária se faz principalmente pelas relações de amizade, tradições familiares, ligações municipais. As convicções pouco contam. As transferências de um partido para o outro muitas vezes são determinadas por desejos de cargos, ressentimento ou revolta.

Esta última, por exemplo, foi a razão de alguns escravocratas aderirem ao partido republicano, logo após a abolição.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA JR., A., "Antes do Ensino Livre", in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol XV, Jan/mar, no. 41, 1951.
- ALMEIDA JR., A., "O Ensino Livre de Leôncio de Carvalho" (I), in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XVII, Jan/mar, no. 45, 1952.
- ALMEIDA JR., A., "O Ensino Livre de Leôncio de Carvalho" (II), in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XVIII, jul/set, no. 47, 1952.
- AZEVEDO, Fernando de, **A Cultura Brasileira**, 3 vol., 3a. edição, Editora Melhoramentos, SP, 1958.
- BARBOSA, Rui, "Discursos Parlamentares - 1880", **Obras Completas**, vol VII, Tomo I, Ministério da Educação e Saúde, RJ, 1945.
- BARBOSA, Rui, "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública", **Obras Completas**, vol. X, Tomos I e II, Ministério da Educação e Saúde, RJ, 1946.
- BARBOSA, Rui, "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública", **Obras Completas**, vol. X, Tomos III e IV, Ministério da Educação e Saúde, RJ, 1947.
- BARBOSA, Rui, "Reforma do Ensino Secundário e Superior", **Obras Completas**, vol. IX, Tomo I, Ministério da Educação e Saúde, RJ, 1942.
- BARROS, Roque S. Maciel de, **A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade**, USP - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Cadeira de História e Filosofia da Educação, Boletim no. 241, no. 2, SP, 1959.
- BASBAUM, Leôncio, **História Sincera da República**, 1o. vol., 4a. ed., Editora Alfa-Omega, SP, 1976.
- BERGER, Manfredo, **Educação e Dependência**, quarta edição Difel, SP, 1984.
- BLOCH, Marc, **Introdução à História**, Tradução de Maria M. Miguel e Rui Grácio, 3a. ed., Publicações Europa-América, Mira-Sintra, Portugal, 1976.
- BURNS, Edward Mc Nall, **História da Civilização Ocidental**, Tradução de Lourival G. Machado, Lourdes S. Machado e Leonel Vallandro, 2 vol., 2a. ed., Editora Globo, Porto Alegre, 1959.
- CARDOSO, Ciro F. e BRIGNOLI, Hector P., **Os Métodos da História**,

tradução de João Maia, 2a. ed., Edições Graal, RJ, 1979.

CARDOSO, Ciro F. S., **Uma Introdução à História**, 7a. ed., Editora Brasiliense, SP, 1988.

CARNOY, Martin, **Educação, Economia e Estado - Base e Superestrutura, Relações e Mediações**, trad. Dagmar M. L. Zibas, Cortez/ Autores Associados, SP, 1984.

CARR, E.H., **O que é História?**, Tradução de Lúcia M. de Alvarenga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares, 2a. ed., Paz e Terra, RJ, 1978.

COSTA, Emília Viotti da, **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos**, 3a. ed., Editora Brasiliense S.A., SP, 1985.

CUNHA, Luiz Antonio, **A Universidade Temporã**, 2a. ed., Francisco Alves, RJ, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio, **Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista**, 2a. ed., Achiamé, RJ, 1982.

CUNHA, Luiz Antonio, **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Francisco Alves, RJ, 1975.

CURY, Carlos Roberto J., **Ideologia e Educação Brasileira**, Cortez & Moraes, SP, 1978.

FAORO, Raimundo, **Os Donos do Poder - Formação do Patronato Político Brasileiro**, 2 vol., 3a. ed., Editora Globo, Porto Alegre, 1976.

FREITAS, M. A. Teixeira, **O Que Dizem os Números sobre o Ensino Primário**, Companhia Melhoramentos, SP, S/D.

GADOTTI, Moacir, **Pensamento Pedagógico Brasileiro**, Editora Ática, SP, 1987.

GARCIA, Pedro Benjamim, **Educação: Modernização ou Dependência?**, Francisco Alves, RJ, 1977.

GARCIA, Walter E. (org.), **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**, Mc-Graw Hill do Brasil/Fundação Nacional do Material Escolar, SP, 1978.

GRACIANI, M. Stela S., **O Ensino Superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão**, Vozes, Petrópolis, 1982.

HAYDAR, Ma. de Lourdes M., **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**, Grijalbo e USP, SP, 1972.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (org), **História Geral da Civilização Brasileira**, Tomo II, vols 1o., 2o. e 3o., Difusão Européia do Livro, 1962, 1964 e 1967.

- JAPIASSU, Hilton, **O Mito da Neutralidade Científica**, Imago Editora Ltda., RJ, 1975.
- LACOMBE, Américo J., **O Pensamento Vivo de Rui Barbosa**, Livraria Martins Editora S/A, SP, S/D.
- LALANDE, André, **Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie**, Presses Universitaires de France, Paris, 1956.
- LARROYO, Francisco, **História Geral da Pedagogia**, tradução de Luiz Aparecido Caruso, 2 vol., 3a. ed., Mestre Jou, SP, 1979.
- LEAL, Victor Nunes, **Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil**, 2a. ed., Editora Alfa-Omega, SP, 1975.
- LEFEBVRE, Henri, **O Fim da História**, Tradução de Antonio Reis, Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, S/D.
- LEVIN, Henry M. (et alii), **Educação e Desigualdade no Brasil**, Vozes, Petrópolis, 1984.
- LOURENÇO FILHO, M. B., **A Pedagogia de Rui Barbosa**, Edições Melhoramentos, SP, 1954.
- MACHADO, Lucília R. de Souza, **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**, Cortez/Autores Associados, SP, 1989.
- MAGALHÃES JUNIOR, R., **Rui, o Homem e o Mito**, 2a. ed., Editora Civilização Brasileira S.A., RJ, 1965.
- MARCHI, Euclides, **Ocaso ou Acomodação: O Significado das Reformas - Social, Política, Educacional - no final do Império, 1870-1890**, Tese de Mestrado, PUCSP, SP, 1979.
- MELLO, João M. Cardoso de, **O Capitalismo Tardio**, 6a. ed., Brasiliense, SP, 1987.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (org.), **Filosofia da Educação Brasileira**, Civilização Brasileira, RJ, 1983.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e o Império - Subsídios para a História da Educação no Brasil - 1854-1889**, 2o. vol., Companhia Editora Nacional, SP, 1937.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e o Império - Subsídios para a História da Educação no Brasil - 1854-1889**, 3o. vol., Companhia Editora Nacional, SP, 1938.
- MOTA, Carlos Guilherme (org.), **Brasil em Perspectiva**, 5a. ed., Difel, SP, 1974.
- NAGLE, Jorge, **Educação e Sociedade na Primeira República**, EPU/EDUSP, SP, 1974.

- PAIVA, José Maria de, **Colonização e Catequese 1549-1600**, Cortez Editora/Autores Associados, SP, 1982.
- PAIVA, Vanilda Pereira, **Educação Popular e Educação de Adultos**, 3a. ed., Edições Loyola, SP, 1985.
- PAIVA, Vanilda Pereira (org.), **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**, Edições Graal, RJ, 1984.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, **Desenvolvimento e Crise no Brasil: 1930-1983**, 15a. ed., Editora Brasiliense, SP, 1987.
- PINTO, Virgílio N., "Balanço das Transformações Econômicas no Século XIX", in MOTA, Carlos Guilherme (org.), **Brasil em Perspectiva**, 5a. ed., Difel, SP, 1974.
- PONCE, Aníbal, **Educação e Luta de Classes**, Tradução de José S. C. Pereira, 2a. ed., Cortez Editora/Autores Associados, SP, 1981.
- REIS FILHO, Casemiro, "Reforma Universitária e Ciclo Básico: Modelo Viável", in GARCIA, Walter E. (org.), **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**, Mc Graw Hill do Brasil/Fundação Nacional do Material Escolar, SP, 1978.
- REIS FILHO, Casemiro, **A Educação e a Ilusão Liberal**, Cortez/Autores Associados, SP, 1981.
- RIBEIRO, Darcy, **O Processo Civilizatório**, 5a. ed., Editora Vozes, Petrópolis, 1979.
- RIBEIRO, Ma. Luisa S., **História da Educação Brasileira, a Organização Escolar**, Cortez & Moraes Ltda., SP, 1978.
- ROMANELLI, Otáiza Oliveira, **História da Educação no Brasil (1930-1973)**, 2a. ed., Vozes, Petrópolis, 1980.
- ROSSI, Wagner G., **Capitalismo e Educação. Contribuição ao Estudo Crítico da Economia da Educação Capitalista**, Cortez & Moraes, SP, 1978.
- SÁ, Nicanor Palhares, **Política Educacional e Populismo no Brasil**, 2a. ed., Cortez Editora/Autores Associados, SP, 1982.
- SANTOS FILHO, Lycurgo, "Medicina no Período Imperial", in HOLANDA, Sérgio Buarque (org.), **História Geral da Civilização Brasileira**, Tomo II, 3o. vol., Difusão Européia do Livro, SP, 1967.
- SAVIANI, Dermeval, **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**, 4a. ed., ed. Saraiva, SP, 1981.
- SAVIANI, Dermeval, **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, 2a. ed., Cortez Editora/Autores Associados, SP, 1982.

- SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia**, 3a. ed., Cortez Editora/Autores Associados, SP, 1984.
- SAVIANI, Dermeval, **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino**, Cortez/Autores Associados, SP, 1987.
- SILVA, Geraldo B., **A Educação Secundária**, Editora Nacional, SP, 1966.
- SODRÉ, Nelson Werneck, **Formação Histórica do Brasil**, 10a. ed., Civilização Brasileira, RJ, 1979.
- SODRÉ, Nelson Werneck, **Síntese de História da Cultura Brasileira**, 9a. ed., Civilização Brasileira, RJ, 1981.
- SPENCER, Herbert, **L'Education Intellectuelle, Morale et Physique**, tradução de Marcel Guymiot, Librairie C. Reinwald Schleicher Freres, Paris, 1908.
- TORRES, João Camilo de Oliveira, **A Democracia Coroada - Teoria Política do Império do Brasil**, José Olympio Editora, RJ, 1957.
- URUGUAI, Visconde do, **Estudos Práticos sobre a Administração das Províncias do Brasil**, 2 vol., Tipografia Nacional, RJ, 1865.
- VAIZEY, John, **A Educação no Mundo Moderno**, trad. de Virginia Motta, Editorial Inova Ltda, Porto, Portugal, 1968.
- VIANA FILHO, Luiz, **A Vida de Rui Barbosa**, 6a. ed., Companhia Editora Nacional, SP, 1960.
- XAVIER, Ma. Elizabete S. P., **Poder Político e Educação de Elite**, Cortez/Autores Associados, SP, 1980.