

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O PROJETO DE RUI BARBOSA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA
MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE**

Autor: MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

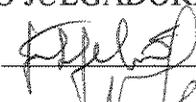
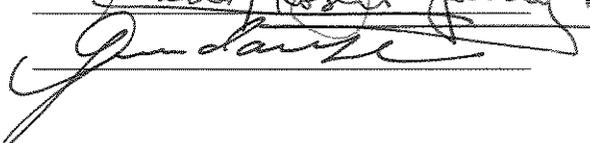
Orientador: DERMEVAL SAVIANI

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Maria Cristina Gomes Machado e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/11/99

Assinatura:  _____
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

 _____
 _____
 _____
 _____

1999

88820004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	Be		
N.º CHAMADA:	F/UNICAMP		
	M 18 p		
	Es.		
TOMAGO BC/	40532		
PROC.	278100		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	511,00		
DATA	16/03/00		
N.º CPD			

CM-00139102-B

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M18p

Machado, Maria Cristina Gomes.

O projeto de Rui Barbosa : o papel da educação na modernização da sociedade / Maria Cristina Gomes Machado. – Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Dermeval Saviani.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Barbosa, Rui, 1849-1923. 2. Escola^s públicas.
 3. Educação – História. 4. Sistemas de ensino – Brasil.
 5. Sociedades - *Modernização. I. Saviani, Dermeval.
- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dedico:

À Clarice e David, meus pais, que fazem suas as minhas conquistas;

À Vitória e Lucas, meus filhos, que eu pensava ensinar, mas com
quem estou aprendendo;

Ao Cláudio pela cumplicidade demonstrada no decorrer do trabalho.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – RUI BARBOSA: UM ILUSTRE (DES)CONHECIDO DA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL BRASILEIRA	6
1 – Revisão dos trabalhos biográficos sobre Rui Barbosa	7
2 - Rui Barbosa nos textos de História da Educação	14
3 – Como Rui Barbosa é tratado pelos estudiosos da educação	17
CAPÍTULO II - AS PROPOSTAS DE RUI BARBOSA NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	27
1 – Da modernização das relações de produção: o debate em torno da abolição da escravatura	33
2 – Da modernização das questões políticas: em discussão a reforma eleitoral e a constituição republicana	56
3- Uma nova política financeira na busca da industrialização do país	78
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO MODERNIZADORA DE RUI: REALIDADE OU UTOPIA?	99
1- Uma nova necessidade social: a instrução pública	100
2- Gênese e estrutura dos pareceres de Rui Barbosa	107
3- A educação proposta por Rui Barbosa: A preparação para a vida	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
ANEXO I – Índice geral dos pareceres sobre educação	157
ANEXO II – Biografia sintética de Rui Barbosa	164
BIBLIOGRAFIA	168

RESUMO DA TESE

Esta tese elegeu o pensamento de Rui Barbosa (1849-1923) para compreender o papel da educação na modernização da sociedade brasileira na transição do Império para a República, período delimitado por esta pesquisa entre 1878 a 1892. O autor em estudo envolveu-se nas lutas travadas pelos homens de sua época, buscando a inserção do país no mercado mundial, a partir de transformações nas formas de trabalho – a mudança do trabalho escravo para o assalariado, a mudança de uma economia hegemonicamente agrária para a organização de uma indústria embrionária – e nas relações políticas – a mudança do regime monárquico para o republicano. Na luta empreendida, concebeu os projetos/pareceres sobre “A Reforma do Ensino Secundário e Superior”(1882) e a “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições da Instrução Pública”(1883), comumente considerados pela historiografia da educação brasileira de maneira independente das demais produções desse autor. Além desses textos sobre educação, como participava ativamente da vida política do país, ele produziu muitos outros, sobre as mais diversas questões, como: a abolição da escravatura, a política de imigração, a reforma eleitoral, a constituição republicana, a federação, a industrialização do país, entre outros. Partindo do pressuposto de que a educação não tem vida própria, como nenhuma outra questão a resolver fora das questões que afligem os homens, não se tratou aqui da educação por ela mesma, mas vinculada às demais questões do período. Este tratamento diferenciado, dado à questão educacional, contribuiu para questionar algumas das principais teses divulgadas sobre o autor, como a de que importou idéias e soluções estrangeiras e que defendeu a educação como alavanca para o desenvolvimento nacional. Rui Barbosa personificava o homem cosmopolita, que vivia num mundo em pleno processo de globalização, e percebia que a direção a ser dada à sociedade exigia sua transformação. A educação escolar poderia preparar o homem para a vida, mas à vida poderia prescindir dela, usando outras formas para resolver seus problemas em direção à modernização pretendida.

ABSTRACT

The main issue of this doctoral dissertation is the participation of Rui Barbosa on the thought of Brazilian Society about education. The Rui Barbosa's thought is our basis of analysis to understand the role of education in the modernization of the Brazilian Society in the transition from Empire to Republic. The period of analysis of this research is then 1878 to 1892. In his Era, Rui Barbosa engaged himself in the struggles about citizenship. He emphasized the necessity to transform the Brazilian Society. His revolutionary ideas included many social, political, and economic issues, such as: the insertion of the country into the global market, through transformations in the work forms from slave to wage labor; changing from an agricultural to a manufactory industrial based economy; driving the State regime from monarchal to republican. Among his works, he conceived two important projects, "The Reform of the High Schooling and Undergraduate Studies" (1882) and the "Reform of Primary Schooling and many Institutions of Public Schooling" (1883). Historiography of the Brazilian Education usually treats these works independently from others creations of this author. We here innovate on the treatment of Rui Barbosa's ideas about education. Since Rui Barbosa participated actively in politics, he produced papers on many other different issues, such as: slavery abolition, immigration policies, electoral reform, the Republican Constitution, the Federalization, the industrialization of the country, among others. Assuming that education is not an isolated content, as any other issue permeating with mankind, we have not treated education by itself here, though we treated education inserted in a set of related matters. This differentiated treatment we gave to education contributed to quest about some of the main thesis on Rui Barbosa's work. We refuted the idea that Rui Barbosa used external solutions to the Brazilian problems and that he imported thoughts from abroad. Moreover we do not agree with the notion that Rui Barbosa defended the education as the motion to the national development. Rui Barbosa personified the cosmopolitan person, who lived in a world with full globalization process. He perceived that the direction to be given to society happens towards its transformation. Formal education through schooling could prepare man to life, although life could preexist to education. This is because society could use other sources to solve its problems in the direction to the intended modernization.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa, coordenado por Miriam Warde, sobre as teses produzidas nos cursos de pós-graduação em Educação e em História da Educação, além de inventariar a produção acadêmica sobre a historiografia educacional, vem se constituindo numa importante referência para os investigadores desta área do conhecimento, tanto no sentido de orientá-los no preenchimento das lacunas como na avaliação e revisão qualitativa de seus estudos. No relatório publicado em 1984, na revista *Em Aberto*¹, Warde constatou que oitenta por cento das teses desenvolvem estudos centrados no período republicano, sendo mínima a porcentagem sobre a educação do período imperial. Uma outra constatação foi a existência de uma grande quantidade de estudos sobre o pensamento de intelectuais que influenciaram na educação, diferenciando os que se limitam a uma análise interna do pensamento do autor dos que procuram contextualizá-lo. Um e outro, no entanto, acabam por desvincular o intelectual e suas idéias das lutas reais que os homens travam na produção de sua existência e que lhes dão vida.

Este estudo, ao eleger o pensamento de Rui Barbosa (1849-1923) para compreender a educação na transição do Império para a República, tem por objetivo contribuir para a historiografia da educação brasileira sobre um período pouco estudado, mas que permanece vivo na unidade do pensamento desse autor, cujo mérito foi manter uma conduta exemplar ao envolver-se até a medula nas lutas pela reforma da sociedade brasileira na virada do século passado.

¹Em *Aberto*. Brasília, ano 3, n.23, set/ out. 1984. Warde fez um levantamento de fontes, procurando balancear as temáticas, os períodos mais estudados e as referências teóricas sob os quais os trabalhos em Educação têm se apoiado. Para tanto, levantou 155 títulos de teses e dissertações produzidas entre 1970 e 1984.

Seu grau de exigência, quanto às questões mais expressivas a serem equacionadas, induziu-o a um exercício continuado de reflexão que ultrapassou as fronteiras nacionais de modo a reconhecê-las no conjunto mais amplo das transformações pelas quais também passavam as nações desenvolvidas. Sua percepção incomum encontrou uma época propícia para o desenvolvimento de seu pensamento, até hoje inquestionável quanto à sua largueza e profundidade. Assim, o espírito do século que aflora no seu pensamento, deixando ver um horizonte mais amplo do que o da maioria de seus contemporâneos, faz dele uma referência quase obrigatória para o historiador preocupado com os processos históricos de longa duração, como foi o processo que eliminou o trabalho escravo para a inclusão da sociedade brasileira na globalização das relações plenamente capitalistas.

Esse legado² de Rui Barbosa sobre uma época de transformações, que marcaria para sempre a periodização da história brasileira, rendeu-lhe o cognome de demiurgo, segundo Valdemarin³, numa feliz referência ao pensamento que "organiza a matéria pré-existente" - alusão às reformas necessárias para a modernização da sociedade brasileira no final do século XIX e que se consolidariam no século seguinte. Dentre essas reformas destaca-se a de educação. Entretanto, este trabalho além de estudar o erudito parecer/projeto sobre educação, a "Reforma do Ensino Secundário e Superior" (1882)⁴ e a "Reforma do Ensino Primário e

²Rui Barbosa elegeu-se deputado provincial na Bahia em 1878, e no ano seguinte elegeu-se deputado geral, tendo participado da vida pública nacional por quase cinqüenta anos. Ele deixou uma imensa obra, tanto em extensão quanto em profundidade. Foi autor de diversos projetos, pareceres, artigos para jornais, discursos, conferências e trabalhos jurídicos. Ele estudou Direito e foi um intelectual auto-didata, erudito, conhecedor de diversos idiomas que atuou em várias áreas. Através da leitura ele tomava contato com o que acontecia no mundo; ele foi um leitor voraz, deixou uma biblioteca com um acervo de mais de 35 mil volumes. Esta biblioteca está hoje aberta ao público sob os cuidados da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), no Rio de Janeiro, que também divulga as Obras Completas de Rui Barbosa. Esta possui cerca de duzentos volumes. Para maiores informações sobre a vida de Rui Barbosa ver anexo II onde se encontra uma biografia sintética sobre a vida desse autor.

³GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin. O liberalismo demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1994.(Tese de Doutorado)

⁴BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. Rio de Janeiro: Min. Ed. S., 1942. (OCRB, vol. IX, t. I, 1882). Referenciada na seqüência como R. e. s. s..

várias Instituições Complementares da Instrução Pública" (1883)⁵, dedicar-se-á a outros trabalhos do autor, como o parecer sobre a reforma eleitoral – Lei Saraiva de 1881 que adota a eleição direta; o parecer acerca do projeto de emancipação dos escravos sexagenários apresentado pelo senador Dantas em 1884; bem como o material produzido fora do parlamento. Rui Barbosa, através da imprensa, deu continuidade à divulgação de um projeto de modernização da sociedade e envolveu-se nas lutas que desencadearam transformações no país, como a mudança do trabalho escravo para o livre, a mudança do regime monárquico para o republicano, a mudança de uma economia hegemonicamente agrária para a organização de uma indústria embrionária. Isto pode ser verificado também no material produzido quando ele foi ministro da Fazenda do Governo Provisório após a Proclamação da República em 1889. Dada a extensão de sua obra e a diversidade de questões por ele tratadas foi necessário uma delimitação. Assim, objetiva-se nesta tese estudar o material produzido por Rui Barbosa entre 1878 e 1892. Este período abrange um espaço de tempo maior do que o de elaboração dos *pareceres* sobre educação. Neste período ele atuava com bastante energia na vida política do país.

Considera-se assim, um conjunto maior da obra de Rui Barbosa, sem perder de vista as transformações que ocorriam na sociedade, objetivando não esfacular o pensamento do autor e romper com a tendência presente nos trabalhos de História da Educação que estuda a questão educacional por ela mesma. Esses trabalhos têm restringido cada vez mais os temas, voltando-se para recortes minúsculos e para aspectos cada vez mais específicos da educação.

A partir dessas considerações, pretende-se marcar a diferença entre este e outros estudos realizados sobre o mesmo autor, entendendo que a diferença se mede mais pelos pressupostos teórico-metodológicos adotados do que pelos resultados obtidos, ainda que seja quase impossível separar o ponto de partida do ponto de chegada, pela íntima relação existente entre eles. O pressuposto fundamental deste estudo é que a educação, enquanto objeto de reflexão, não tem vida própria e nenhuma questão a resolver fora das questões que afligem os homens e ameaçam suas vidas. Portanto, tão ou mais importante do que as idéias específicas de Rui sobre educação, que a visão estreita da especialização tende a imprimir, são as idéias

⁵BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Min. Ed. S., 1947. (OCRB, vol. X, t. II, 1883). Referenciada na seqüência como R. e. p..

sobre o conjunto das reformas empreendidas pela sociedade brasileira no seu esforço de enfrentar as pressões internas sob o comando das pressões externas, determinadas pelo capital. As críticas a ele imputadas nos manuais de História da Educação e nas pesquisas acadêmicas, que insistem em rotulá-lo de idealista, por importar idéias e soluções estrangeiras, e também apontá-lo como defensor de tese sobre a educação como alavanca do desenvolvimento, contrariam tais pressupostos.

Na hipótese dessas teses corresponderem ao real, ter-se-ia admitido que a percepção da parte, por si só, é superior à percepção da parte na relação com o todo; da mesma forma que se teria negado a possibilidade da razão universal, rebaixando-a aos limites da percepção individual, cada vez mais nivelada ao dato empírico. Afinal, o que é ser idealista? Ser capaz de reconhecer-se no movimento mais geral, acertando e acelerando os passos na mesma direção e cadência dos que vão à frente, ou, inversamente, imprimir sua própria marcha sem a perspectiva do seu vir-a-ser já instalado em outras plagas? Qual o critério de verdade da tese que afirma ser a educação a alavanca do desenvolvimento, na concepção do autor? A linha do texto escrita de punho pelo próprio autor, enquanto tratava especificamente da educação, ou o conjunto de suas idéias corrigidas pela história tal como ela se fez? Uma ou duas frases pinçadas do texto para legitimar um preconceito ou as idéias e projetos com os quais se posicionou frente a inúmeras outras questões, como: a libertação dos escravos, a política de imigração, a reforma eleitoral, o regime político, o casamento civil, a separação da Igreja do Estado, a questão da federação, a industrialização?

Estas são as dúvidas que este trabalho pretende discutir. Para dar-lhe uma formatação que facilite a exposição de seus resultados o texto será dividido em três capítulos. No primeiro capítulo far-se-á a revisão bibliográfica representativa de publicações sobre Rui Barbosa, tendo como objetivo explicitar as teses conclusivas sobre sua obra, referidas anteriormente, e com as quais este trabalho estará dialogando. Para tanto, subdivide-se em três partes, agrupando primeiramente, as questões presentes nos estudos biográficos; em seguida, as discussões apresentadas pelos textos utilizados nos cursos para a formação de professores; e, por último, as principais teses presentes nos estudos que analisam especificamente a questão educacional em Rui Barbosa.

No segundo capítulo, mais descritivo, apresentar-se-ão as idéias de Rui Barbosa sobre as inúmeras questões exigidas para a modernização da sociedade, que a crise de

superprodução, centrada na Europa Ocidental, determinava. Neste capítulo abandona-se a cronologia para priorizar a questão da abolição da escravidão, partindo do parecer sobre a emancipação do sexagenário (1884), por ser fundamental no processo de modernização das relações de produção postas no Brasil. A seguir, discute-se a reforma eleitoral (1881), a questão da federação e a constituição republicana. E, para finalizar, analisa-se a política financeira adotada por ele quando foi ministro da Fazenda, tendo em vista a sua preocupação com a industrialização do país. O terceiro capítulo ocupar-se-á das idéias educacionais de Rui Barbosa. Para tanto, foi dividido em três partes: na primeira, discute-se o surgimento da instrução pública como uma nova necessidade social; na segunda a gênese e a estrutura dos seus *pareceres* educacionais – para facilitar a compreensão destes *pareceres* coloca-se no anexo I o índice completo desse material -; na terceira, analisa-se o seu projeto de educação a partir da ênfase nos conteúdos científicos, tendo em vista a preparação do homem para a vida privada e pública. E, finalmente, na conclusão, serão explicitados, de forma condensada, os argumentos contrários às teses amplamente divulgadas sobre Rui Barbosa nos manuais e textos utilizados nos cursos de educação e nas produções acadêmicas.

Capítulo I

RUI BARBOSA: UM ILUSTRE (DES)CONHECIDO DA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Rui Barbosa, embora tenha uma vasta produção, ainda é pouco conhecido pelos educadores. Ele mostrou-se ardoroso lutador e estava sempre envolvido com questões fundamentais vinculadas às novas relações que se estabeleciam no país. Na sua luta, utilizava a língua portuguesa como arma e não se ausentava do debate, daquilo que estivesse posto como problema.

Os textos desse autor em seu conjunto, representam um material riquíssimo, pois retratam as questões e os debates de sua época. Ele explicava os argumentos utilizados pelos adversários, sempre expondo-os e desmontando o raciocínio usado, para em seguida trazer seu ponto de vista. Ao fazer isto procurava utilizar-se de dados históricos, de opiniões de autores consagrados ou de exemplo de outros países. Apesar de sua importância histórica, esses textos são pouco utilizados.

Ao proceder ao levantamento de trabalhos sobre Rui Barbosa se encontram poucos estudos acadêmicos dedicados à questão educacional, mas muitos trabalhos biográficos, que tentaram explicar a vida e obra desse autor. Buscando dar ao leitor um panorama das questões que estão sendo discutidas sobre ele, neste primeiro capítulo da tese, foram levantadas algumas publicações sobre o autor e os trabalhos em educação que estão voltados para a sua obra. Procurou-se estudar os trabalhos mais antigos e os mais recentes, para verificar as questões que foram privilegiadas.

Dos estudos realizados sobre Rui Barbosa, é marcante a diferença temática que se percebe no tratamento dado à sua obra e a preocupação com o estudo de seus textos sobre educação, após a criação dos cursos de pós-graduação na década de 60. Até esse momento os trabalhos se compõem de biografias, ensaios, conferências, realizadas mais a partir de paixões e sentimentos do que com o rigor acadêmico necessário para a compreensão de determinado pensamento. Estes trabalhos também privilegiam uma ou outra faceta do autor. Estuda-se Rui Barbosa jurista, educador, abolicionista sem considerar o conjunto de sua obra. É interessante também registrar que foi encontrado apenas um texto expressivo sobre educação, anterior ao período referido acima, que foi o de Lourenço Filho¹. Este estudo abriu um leque de questões para trabalhos posteriores.

Para sistematizar a revisão bibliográfica feita, está subdividido este capítulo em três partes. Primeiramente, foram levantados alguns trabalhos de caráter biográfico, que se dedicam ao estudo da vida e obra de Rui Barbosa. Num segundo momento e de maneira condensada, foram discutidas as informações que são veiculadas pelos manuais ou textos de apoio, utilizados nos cursos voltados para a formação de professores. Finalmente, foram analisados, especificamente, os trabalhos onde a educação é a questão principal.

1 – Uma revisão dos trabalhos biográficos sobre Rui Barbosa

Os trabalhos encontrados, anteriores à década de 60, são biografias apologéticas² que procuram explicar o **homem** Rui Barbosa, centram-se no indivíduo e fazem a descrição de sua vida. As biografias procuraram salientar suas qualidades ou defeitos, assim buscaram fazer a condenação ou o elogio ao autor. Isto remete para afirmações como as de

¹LOURENÇO FILHO, M.B. A pedagogia de Rui Barbosa. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

²Os trabalhos biográficos sobre Rui Barbosa são muitos. Baptista Pereira em Diretrizes de Ruy Barbosa (São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1932) encabeça uma série de trabalhos apologéticos sobre este autor. Não se tem o objetivo de discutir todas as biografias, foram eleitos alguns títulos que permitissem perceber as principais questões discutidas nos trabalhos comumente encontrados. A lista completa desses livros encontra-se na bibliografia final.

Lima Barbosa, em **Ruy Barbosa**³(1949), onde procurou, em todo o trabalho, enaltecer a figura do biografado, apresentando elogios como esses: "já era aquele poder verbal; aquela força mental prodigiosa; aquele saber profundo..."⁴. Várias vezes, no livro, se referiu a ele como a Águia do Brasil, que pairava nas alturas, aquele que engrandecia a história universal. O Brasil, porém, não lhe dava ouvidos e continuava vivendo sob uma luz de lamparina, expressão utilizada para marcar o atraso do país e o quanto ele foi incompreendido pelos seus contemporâneos. Ele não era uma pessoa, era uma idéia, um programa inspirado no patriotismo e na honra política.

É comum encontrar trabalhos que descrevem Rui Barbosa como um herói, acima de seu tempo, um homem grandioso que injustamente era acusado e caluniado pelos seus adversários. A biografia feita por Luís Viana Filho teve muitas edições e foi usada como referência obrigatória por todos os estudiosos de Rui Barbosa. Ele é apresentado como um herói e ao mesmo tempo um apóstolo: uma "alma açoitada pelos vendavais das grandes paixões, varrida pelas tempestades dos ideais porque lutara"⁵, aquele que evangelizou e propagou as suas idéias.

É comum os estudiosos centrarem a atenção na sua vida após a proclamação da República, como João Mangabeira (1960). Este fez um importante trabalho sobre sua atuação política, publicado sob o título **O Estadista da República**⁶, onde destacou o apostolado de Rui Barbosa, que consistia na luta pela liberdade e por seus ideais, mostrando que sempre

³BARBOSA, Lima. Ruy Barbosa. São Paulo: Progresso Editorial, s.d.. No ano de 1949 comemorou-se o centenário de nascimento de Rui Barbosa. A Fundação Casa de Rui Barbosa iniciou uma série de estudos sobre ele, que estão carregados de superlativos que vangloriam os seus feitos, como a biografia de Cecília Meireles (MEIRELES, Cecília. Rui. Pequena história de uma grande vida. São Paulo: Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, s. d.). Meireles louvou a grande inteligência de Rui e o descreveu também como herói e sonhador. Um homem que muito lutou e sofreu, pois sua vida esteve sempre cercada de tragédias e dificuldades. Ele era o grande herói que morto passeava pela imortalidade, exclamou a autora no final do livro.

⁴Id. Ibid., p. 49.

⁵VIANA FILHO, op. cit., p. 432.

⁶MANGABEIRA, João. O estadista da República. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1960. Muitos são os estudos que enaltecem o Rui republicano, como exemplo podem ser citados: SCALLE, G. & DELORENZO NETO. Commemoration du centenaire de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1953; MONTEIRO, Exupero. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: FCRB, 1958.

debateu-se "num meio pequeno para o seu vulto, hostil à sua cultura, refratário ao seu idealismo, invejoso de sua superioridade"⁷. Para Mangabeira, ele era sempre idealista, estivesse no poder ou na oposição. Segundo este autor, o período republicano deu a ele o diâmetro de sua grandeza, pois nesse momento alcançou o ápice da glória.

Nos trabalhos biográficos foi esfacelado em vários "Ruis". Cada estudo, isoladamente, aborda um ou outro aspecto da sua obra. Ornellas, em 1955, destacou o quanto era tema de estudos biográficos e apresentou as várias facetas abordadas:

"Na galeria dos grandes vultos da nossa História ele ocupa um lugar de grande evidência e de exceção.

Muito se tem escrito a seu respeito. Talvez seja o homem do Brasil em torno de quem já se disseram mais cousas. Se não tivesse nascido num país que maneja uma língua sonora demais para nossos ouvidos, mas sem dúvida alguma, um dos óbices para que sejamos conhecidos lá fora - certamente estaria incluído na crônica dos homens-mar de que fala Vítor Hugo. Daí nunca ser demais ocupar-se desse homem excepcional, desse "desenraizado no Brasil". É um tema inesgotável. Tentaremos, assim, beber nesse tema, os ensinamentos legados à posteridade. Nunca se disse tudo de Rui. Nunca se dirá.

Jurista, economista, sociólogo, filósofo, crítico, publicista, orador, poliglota..."⁸

Além de timidamente anunciar as várias facetas que são objeto de estudo, Ornellas revelou nesta passagem a questão central que aparece na maioria dos estudos: Rui Barbosa foi um "desenraizado no Brasil"- um idealista que estava acima dos homens de seu tempo, como pensava Mangabeira, citado anteriormente. O seu idealismo, para esses autores, é entendido como a perseguição a um ideal, a um sonho; acreditava na força da lei, na liberdade e na democracia.

⁷MANGABEIRA, op. cit., p. 8.

⁸ORNELLAS, Archimino. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Associação Atlética Banco do Brasil, 1955, p. 9. A observação atenta dos títulos dos trabalhos biográficos encontrados denuncia o esfacelamento que sofre o pensamento de Rui Barbosa. Cada estudo seleciona uma particularidade: Rui e o divórcio, Rui e o Direito, Rui e a Economia, Rui e São Paulo, Rui em Haia, Rui em Buenos Aires, Rui e o Ministério da Fazenda, entre outros.

A tese de que Rui Barbosa tinha um ideal é compartilhada também por Américo Palha, em **História da Vida de Rui Barbosa**⁹. Este considerava-o como um dos maiores intérpretes da consciência brasileira, valorizava o ideal de liberdade e de justiça:

“A sua obra está toda moldada da mocidade à velhice – num único idealismo: o amor à liberdade, o culto da justiça. A finalidade social do seu apostolado, os objetivos das suas batalhas estrondosas, jamais se afastaram desses princípios”.¹⁰

Palha, Lima Barbosa, Viana Filho, Mangabeira e Ornellas o apresentam como um homem que lutou por seus ideais – um idealista. Esta característica tem um tom elogioso ao seu trabalho. Porém, para outros autores o adjetivo idealista tem outra conotação. É usado para mostrar o quanto Rui Barbosa estava fora do mundo que o cercava, da realidade brasileira e voltado para a realidade de outros países. Esta interpretação se deve, em parte, à grande quantidade de livros estrangeiros lidos por ele.

Homero Pires, em conferência feita em 1938, onde tratou de **Rui e os livros**¹¹, mostrou que ele foi a vida inteira um homem de livros. Através dele tomava contato com a sociedade e o mundo. Sua biblioteca era composta de 35 mil volumes das mais diversas áreas. Pela grande quantidade de leituras que fazia e pela erudição de seus discursos, ficou conhecido como um homem retórico e divorciado da realidade nacional; embora, para Pires, ele era conhecedor do mundo que o cercava.

Luiz Delgado foi outro biógrafo que participou do debate sobre ser ele realista ou idealista. Escreveu **Rui Barbosa**¹² (1945) e considerou-o realista, apesar de ser chamado de “homem de biblioteca”¹³ e ser acusado de não ter experiências. Para Delgado, Rui Barbosa

⁹PALHA, Américo. História da vida de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1954.

¹⁰Id. Ibid., p. 14.

¹¹PIRES, Homero. Rui Barbosa e os livros. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.

¹²DELGADO, Luiz. Rui Barbosa. São Paulo: José Olympio, 1945.

¹³Sobre esta questão assim escreveu Alceu Amoroso Lima: “Rui era a cultura européia, o sentido da lei, o reconhecimento da autoridade e da ordem por princípio – mas a paixão da liberdade por

não se esquecia dos problemas sociais. Ele não seria nunca um "desenraizado", pois preocupava-se muitíssimo em mudar a realidade. Os países estrangeiros eram, para ele, uma lição a meditar e nunca um gesto a repetir. Delgado criticou Gilberto Freyre que, embora não tivesse escrito nenhuma biografia sobre Rui Barbosa, divulgou a imagem dele como um intelectual mais voltado para os países estrangeiros do que para o Brasil, assim se referindo:

“Escreveu aquele sociólogo um período que não resume apenas a sua opinião, mas também uma longa tradição de restrições e reservas raramente expressas com tanta clareza: ‘em Rui, a inteligência política esteve sempre contida – paradoxalmente contida – pelo romantismo jurídico de bacharel da segunda metade do século XIX, em dia com os tratadistas ingleses e os constitucionalistas americanos e esquecido do Brasil cuja realidade social sempre desprezou.’”¹⁴

Delgado criticou Freyre por não definir o que entendia por romantismo jurídico e interpretou esta expressão como a confiança que Rui Barbosa depositava de que as coisas fossem resolvidas pelo Direito. Assim, Freyre desconsiderava as questões jurídicas como necessárias e, ironicamente, afirmou que “os problemas sociais quase não existiram para o campeão brasileiro dos *habeas-corpus*”¹⁵. Para Delgado, Rui Barbosa ao impetrar o *habeas-*

idealismo político, a negação formal da força, o espírito jurídico(...) um idealista, um romântico acima de tudo. Era o homem da lei e do direito, da política de modelos, do exemplo inglês ou norte-americano. Os homens o surpreendiam e daí, com a opulência verbal que possuía, a maior talvez de nossa língua, o seu poder formidável de sátira. Nenhuma intuição, nenhum senso do imediato, nenhuma cultura da experiência. Era o homem de biblioteca...”(Apud: DELGADO, op. cit., p. 80-1)

¹⁴Id. *ibid.*, p. 105.

¹⁵Id. *ibid.*, p. 109. Em um artigo destacando os 25 anos de publicação de *Urupês* por Monteiro Lobato em 1918, Freyre escreveu a propósito de Rui Barbosa: “Para a vitória do livro concorreu poderosamente o velho Rui, quando, em discurso célebre, destacou a significação social do Jeca Tatu. Mas não nos esqueçamos de que, a essa altura, Lobato conseguiu o milagre de despertar o velho Rui da indiferença, tão dos nossos doutores e bacharéis de quase todos os tempos, pelos problemas brasileiros de solução mais difícil que a jurídica ou a política. Indiferença em que se extremou uma geração inteira de intelectuais brasileiros: a dos primeiros decênios da república. Sabe-se que os problemas teluricamente brasileiros quase não existiram para o erudito Rui; e alguém que foi íntimo do seu gabinete, de sua biblioteca e da sua própria sala de jantar, já me falou do pouco interesse do sábio da Rua São Clemente pelos livros que se ocupassem do Brasil cruamente brasileiro...”(FREYRE, Gilberto. *Pessoas, coisas & animais*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1981, p. 159). Para Freyre, Rui Barbosa, apenas aos setenta anos, despertou para as nossas questões sociais; outros autores, seus contemporâneos, como Artur Guimarães, Silvio Romero, José Veríssimo, Euclides da Cunha já escreviam sobre a população pobre e abandonada do país. Ignorando esta parte da população ele conheceu apenas superficialmente o Brasil de seu tempo e foi um seguidor

corpus aos desterrados perseguidos politicamente em 1893, em plena ditadura do governo de Floriano Peixoto, estava envolvido com problemas sociais. Ele se envolveu também com a questão social, entendida como conflito entre capitalistas e operários, em sua segunda campanha política para presidente da República¹⁶, quando concorreu com Epiácio Pessoa, em 1919. Nesta campanha se referiu a necessidade de mudanças na Constituição para atender os reclamos da classe trabalhadora; nela a liberdade de contrato era absoluta e não se considerava a possibilidade de intervenção do Estado para regulamentar, por exemplo, a jornada de trabalho.

O seu possível desconhecimento dos problemas do Brasil foi divulgado também por Magalhães Júnior em **Rui, o homem e o mito**¹⁷(1962). Esta biografia procurou desfazer os mitos criados sobre ele e traçar retratos mais autênticos, assim criticou os biógrafos que, no seu entender, iniciaram a mistificação de Rui Barbosa com uma série de biografias apologéticas, em que se omitiram seus erros, contradições, fraquezas morais, idéias antiquadas, preconceitos enraizados, visão limitada, falta de senso de medida e ausência de realismo. Magalhães afirmou que ele procurava a imagem da Inglaterra no mapa do Brasil; não era um homem de idéias originais, evidência disto foi a eleição indireta proposta na constituinte em 1890, copiada do procedimento americano. Também não era "um líder nacional com uma visão ampla e segura da realidade social e dos problemas básicos do país"¹⁸. Acrescenta, ainda, que ignorava, por exemplo, as lutas do operariado, embora no final

ortodoxo do liberalismo inglês, por isso ficou alheio aos problemas sociais: "Mas pouco estudando o mundo em que vivia – o da gente do povo do Brasil; pouco observando a vida da gente miserável das cidades e do interior do seu País; pouco se interessando pelas condições de vida dos homens de trabalho que para ele como que só começavam a existir quando capazes de votar contra o governo ou quando objetos de violências da parte dos poderosos do dia por motivos políticos ou eleitorais."(Id. Ibid., p. 273)

¹⁶A primeira campanha política ocorreu em 1909 quando concorreu ao cargo de presidente da República com Hermes da Fonseca, sobrinho de Deodoro da Fonseca. Hermes, como o tio, era militar e temia-se uma volta ao militarismo. Essa disputa ficou conhecida como campanha civilista. Sua campanha insuflou o país, conseguiu apoio principalmente nos grandes centros urbanos perdendo no interior. Deste pleito, Hermes da Fonseca saiu vitorioso.

¹⁷MAGALHÃES JÚNIOR, R. Rui o homem e o mito. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

¹⁸Id. Ibid., p. 433.

do século as greves de trabalhadores fossem raras e só tinham se intensificado no início do século seguinte – referiu-se à greve de 25 mil operários das indústrias de tecidos em 1902. Magalhães concluiu que ele marcou sua longa vida parlamentar por uma "imensa" esterilidade. Assim, ao procurar contrapor-se à sua figura heróica, denunciava-o pela sua completa ausência de realismo.

No geral, os trabalhos biográficos levantados centraram-se na análise da vida e no homem, tomando às vezes partido contrário a Rui Barbosa, como Magalhães que o acusa de idealista. Observa-se, porém, que na grande maioria dos textos aparece como um herói e foi dada mais ênfase às suas atividades depois de instaurada a República. É comum, em muitos deles, a discussão sobre o idealismo ou o realismo do autor, como procurou-se demonstrar. Os textos de Pires e Delgado, apresentados anteriormente, o denominam de realista. No material revisitado, a maioria procurou mostrar que ele tinha um ideal, embora estivesse antecipado no tempo. Exupero Monteiro¹⁹ destacou em sua análise que ninguém viu tão longe a sua época como Rui Barbosa. Para exemplificar sua ampla visão, utilizou-se dos pareceres sobre educação, pois eles demonstravam o quanto o seu autor conhecia dos problemas educacionais de seu país. Rui Barbosa se assemelhava ao homem que plantava o carvalho para o futuro e não a couve para o amanhã.

Os trabalhos que se voltam para o homem Rui Barbosa estavam carregados de adjetivos e classificações. Contudo, a preocupação deste trabalho é devolver a ele a sua historicidade e não privilegiar uma ou outra faceta do autor, mas estudar o conjunto de sua produção em um período em que o país passa por intensa transformação. Portanto, considera-se que ele foi um homem que, como tantos outros, mas com extraordinária inteligência, procurou acompanhar o rumo da história: manteve seus olhos voltados para as necessidades postas pela sociedade burguesa.

No decorrer dos textos trabalhados anteriormente, o debate entre realismo e idealismo do autor foi uma constante. Como essa discussão prossegue nos textos de História da Educação, é o que se pretende abordar a seguir.

¹⁹MONTEIRO, Exupero. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1958.

2 - Rui Barbosa nos textos de História da Educação

O debate em torno da questão de ser realista ou idealista, somado à acusação de que importou idéias estrangeiras foi uma constante nas produções historiográficas, sejam elas manuais de História da Educação ou não²⁰. Não se pode excluir desse debate a leitura que Fernando de Azevedo fez dos *pareceres* sobre educação de Rui Barbosa, por ser ele um autor já consagrado nos meios educacionais e utilizado como fonte em manuais que tomam a educação por objeto.

Azevedo, em *A Cultura Brasileira*²¹, fez diversas referências a Rui Barbosa sempre destacando a sua eloquência parlamentar. Engrandeceu sua figura ao denominá-lo de paladino da justiça e do direito. Comparou a luta de Antônio Viera contra o cativo de índios à luta de Rui Barbosa pela libertação dos negros. Ao tratar das origens das instituições escolares dedicou duas páginas aos *pareceres* sobre o ensino. Descreveu-os como a mais completa documentação sobre as instituições de ensino de vários países, apresentados com a elegância e pureza de linguagem características do autor. Porém, Azevedo destacou que os *pareceres* foram impelidos por um idealismo ardente e generoso, sem que Rui Barbosa tomasse pé da realidade. São largas esquematizações teóricas, ao invés da observação objetiva dos fatos. Assim, Azevedo escreveu sobre o parecer relativo ao ensino secundário:

²⁰Foram selecionados alguns textos que apresentavam questões relacionadas diretamente com Rui Barbosa ou ao seu período, como os de Aranha, Tobias, Santos Ribeiro, Niskier e Paiva citados na seqüência deste estudo. Entende-se por manuais os compêndios de fácil manuseio que trazem descrições gerais sobre as questões educacionais. Não se trata aqui de fazer a análise ou a crítica deste material, mas são interessantes à medida que se posicionam frente às questões tratadas por Rui Barbosa. Estes manuais foram levantados por Neves em sua pesquisa sobre a bibliografia utilizada na disciplina de História da Educação nos cursos de Pedagogia ou Educação de vinte e sete Instituições de Ensino Superior. (NEVES, F. M.. Identificação dos livros utilizados na disciplina História da Educação nas Faculdades de Educação. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1991/1992. Texto mimeografado).

²¹AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996. Stamato relacionou a obra de Azevedo como um clássico da História da Educação Brasileira, ao lado de Primitivo Moacir e Pires de Almeida para o estudo das questões educacionais no período do Império. (STAMATO, M. I.. L'Ecole primaire publique au Brasil de l'Independance a la République: 1822/1889. Paris, Université de la Sorbone Nouvelle III, 1992. Thèse pour le Doctorat.)

"Mas, nesse parecer que, do ponto de vista da forma e da erudição, é realmente uma obra-prima, como o do ano seguinte, relativo ao ensino primário, o que se justifica não é um plano de reforma ajustado à realidade nacional, mas um plano ideal e teórico, em que se coordenam, por uma espécie de ecletismo, elementos e instituições discordantes, inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos."²²

De acordo com Azevedo, não se tratava de um estudo sobre o estado material, social, econômico e moral do Brasil, nem estabeleceu uma finalidade pedagógica que orientasse todo o sistema. Porém, abriu novas perspectivas para a educação no país. Para concluir sua apreciação arrematou afirmando que os *pareceres* refletiram a força poderosa dos seus ideais. Colocava-se em contraste, porém, a altura do ideal e a realidade que o rejeitava.

Neste livro, Azevedo afirmou que os *pareceres* originaram-se da apreciação do projeto de Rodolfo Dantas, porém este nunca apresentou nenhum projeto, tendo os *pareceres* sido escritos em razão do decreto de Leôncio de Carvalho, de 1879, que foi submetido a análise na Câmara dos Deputados. Maria Lúcia de Arruda Aranha, em **História da Educação**²³, no capítulo dedicado ao estudo do século XIX e à educação nacional, ao estudar a educação no Império, marcou que não havia uma pedagogia brasileira. Os intelectuais, orientando-se em idéias européias, tentavam imprimir novos rumos à educação.

Aranha, influenciada por Fernando de Azevedo, escreveu também que os *pareceres* originaram-se da análise do inexistente projeto do conselheiro Rodolfo Dantas, apresentado supostamente ao parlamento em 1882. Ressaltou, também, que os extensos *pareceres*, uma obra - prima de erudição e eloquência, ficaram famosos. Rui Barbosa analisou a situação do ensino no Brasil e fez também um levantamento cuidadoso do ensino nos países adiantados, porém apresentou como resultado "um plano ideal e teórico", distanciado da realidade brasileira. Suas idéias, entretanto, alimentaram, durante muito tempo, as esperanças de transformação da sociedade por meio da educação universal.

²²Id. Ibid., p. 581.

²³ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.

José Antônio Tobias, em **História da Educação Brasileira**²⁴ citou o texto de Ibraim Haddad e de Lourenço Filho que contrariavam a afirmação de Fernando de Azevedo de que os *pareceres* tivessem se originado do relatório de Rodolfo Dantas e o atribuíam ao decreto de Leôncio de Carvalho. Tobias, ao estudar a educação em Rui Barbosa, escreveu que, num ambiente educacionalmente acanhado como era o Brasil, surpreendia o aparecimento de uma figura tão marcante e original, um político que, acidentalmente, se voltou para a educação e que ofereceu à História da Educação Brasileira diretrizes importantes para a educação e a pedagogia. Foi ele que introduziu, por exemplo, o princípio das lições de coisas, Comênius, Rousseau, Pestalozzi, e de se colocar o educando como centro da educação. Os pareceres destacaram também a necessidade de se combater a memorização e a aristocratização do ensino brasileiro. Rui colocou a educação como fonte de felicidade do povo e da nação. Segundo Tobias, os *pareceres* surgiram como o primeiro tratado de educação escrito no Brasil. Baseavam-se em modelos tomados de outras nações e do mundo das idéias, perdendo até, um pouco, o senso da realidade educacional brasileira.

Maria Luíza Santos Ribeiro²⁵, embora não tenha feito referência a Rui Barbosa, apresenta o período compreendido entre 1870 a 1894 como rico em propostas de reformas que não partiam da realidade, mas de um modelo importado. Esta tese foi muito difundida entre os educadores. Vanilda Paiva²⁶ se contrapôs a essa visão ao inserir Rui Barbosa entre os realistas pedagógicos. Para essa autora, os *pareceres* continham propostas que não eram possíveis de ser executadas na época, mas, seguramente, possuíam um enfoque realista, pois continham um diagnóstico exaustivo da realidade educacional do país no que se referia ao ensino fundamental. As idéias defendidas por Rui Barbosa, já bastante difundidas entre os políticos, estariam presentes nas discussões posteriores sobre educação do povo. Assumiram grande importância ao serem postas como capazes de contribuir para o progresso da nação.

²⁴TOBIAS, José Antônio. História da educação brasileira. São Paulo: Editora Juriscredi Ltda., 1972.

²⁵RIBEIRO, Maria Luíza Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1993.

²⁶PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

Arnaldo Niskier²⁷ colocou que a principal crítica feita ao trabalho de Rui Barbosa foi o fato de estar ele muito ligado às idéias estrangeiras. Nesse sentido, estudiosos de seu pensamento constantemente o chamavam de irrealista e o acusavam de voltar-se para a situação do estrangeiro. Para Lacombe²⁸ esses historiadores nunca se referiram ao seu esforço por enquadrar a situação do ensino brasileiro dentro da situação mundial. A idéia geral que estava no plano educacional era tornar o Brasil também um país industrial. Para ele, através da educação seria alcançada a solução dos problemas econômicos. Lacombe criticou as "nossas histórias da educação" por se repetirem monotonamente louvando os *pareceres* de Rui Barbosa. Opondo-se à leitura de que se voltava para o estrangeiro, procurou demonstrar que através da reforma eleitoral, da reforma de educação e do seu empenho no projeto de abolição do sexagenário era possível perceber as suas atitudes realistas. Ele foi realista por estar com os olhos fixos na verdade. Buscava soluções práticas, justas, que garantissem progresso e liberdade ao país. Ao tratar dos *pareceres* sobre a educação, destacou que, sem ter sido professor, Rui Barbosa foi um dos homens públicos que tiveram visão geral sobre esse problema. A educação desempenharia importante papel no desenvolvimento moral e material do Brasil.

Postas estas questões, cabe analisar, agora, os trabalhos que estudam especificamente os *pareceres*, onde tais questões voltarão a ser objeto de debate.

3 – Como Rui Barbosa é tratado pelos estudiosos da educação²⁹

²⁷NISKIER, Arnaldo. Educação Brasileira - 500 anos de História 1500 - 2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

²⁸LACOMBE, Américo Jacobina. À Sombra de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984. Lacombe foi diretor, por mais de quarenta anos, da Fundação Casa de Rui Barbosa, o que denuncia a sua autoridade quando o assunto tratado é Rui Barbosa. Embora ele tenha produzido apenas um texto curto a respeito dos pareceres sobre educação, posicionou-se claramente no debate de rotular-se Rui como idealista ou realista.

²⁹Ao proceder-se ao levantamento de textos, teses e dissertações sobre Rui Barbosa, constatou-se que eles se reduzem a um pequeno número. Expondo-os em ordem cronológica o primeiro livro encontrado é o de Lourenço Filho. Seu livro é composto por textos avulsos sobre os pareceres de educação produzidos entre 1943 e 1960; o segundo é o de Alves publicado em 1959. Os outros trabalhos se distinguem desses por terem um caráter mais sistemático à medida que são teses ou dissertações acadêmicas, sendo assim mais consistentes em suas análises do que os textos anteriores. Porém, é inegável o pioneirismo de Lourenço Filho que apresentou de forma sucinta as

Lourenço Filho³⁰ é o estudioso de Rui Barbosa mais conhecido. Seu livro, **A pedagogia de Rui Barbosa**, tornou-se um clássico sobre o assunto e é muito citado. Ele considerou-o um homem de pensamento e de ação, que teve despertado o seu interesse por educação devido à sua vida pública³¹. Era um reformador social e movia-se num mundo onde estavam presentes várias idéias, tendo recebido influências de diversas correntes ao elaborar os *pareceres* sobre educação.

Segundo Lourenço Filho, embora ele se inspirasse em outros países e utilizasse muitas citações, estas eram repensadas, o que lhe possibilitava criar uma pedagogia integral, um sistema todo seu. Assim, não era possível acusá-lo de compilador ou vulgarizador de idéias. De certa forma, visava a classe média, apesar dela ser quase inexistente na sociedade brasileira. Propunha um sistema público de educação, o mais amplo e perfeito possível. Procurava através dele a verdade política, o regime de liberdade, a compreensão cívica, a formação profissional e a riqueza geral.

Concluiu Lourenço Filho que ele visava a ação, a despeito de ser visto como idealista, teórico, romântico, pois não se mantinha alheio aos problemas concretos da vida prática, social e política. Considerava-os em bloco, embora pensasse seu encaminhamento por

questões que são discutidas nos trabalhos posteriores. As teses e dissertações, analisadas nesta tese, foram encontradas com certa facilidade nas bibliotecas da Fundação Casa de Rui Barbosa, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual de Maringá. Alguns desses trabalhos foram utilizados depois de publicados na forma de livros. Foram encontradas: a tese de doutorado de Haddad (1968), publicada posteriormente como livro; a tese de doutorado de Andreucci (1973); a tese de livre docência de Penteado (1978), publicada posteriormente como livro; a tese de doutorado de Nascimento (1989), também publicada como livro; a dissertação de mestrado de Saboya (1991); a tese de doutorado de Gonçalves (1994); e a dissertação de mestrado de Pinto (1996). A referência completa desses textos encontram-se na bibliografia final.

³⁰LOURENÇO FILHO, op. cit..

³¹Ele foi nomeado relator do parecer acerca do decreto de Leôncio de Carvalho, de 1879, quando era membro da Comissão de Instrução Pública na Câmara dos Deputados; porém Lourenço Filho ressaltou a influência exercida pelo pai de Rui Barbosa. Este tema foi muito difundido entre os estudiosos de Rui Barbosa. Isaías Alves (ALVES, Isaías. A vocação pedagógica de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1959.) escreveu um livro onde buscou entender a sua vocação pedagógica. Alves procurou traçar características psicológicas de João Barbosa, pai de Rui, que pudessem ter influenciado o filho. Fez também um trabalho de comparação entre o "Relatório sobre a Instrução Pública", de João Barbosa escrito em 1858 quando era Diretor Geral de Estudos, mostrando que muitas idéias do pai foram desenvolvidas pelo filho.

partes: depois da reforma eleitoral, à qual atribuía grande importância, era necessária a reforma do ensino público e, após esta era preciso garantir uma reforma monetária. Não lhe faltava a observação do movimento da vida internacional e a importância que o desenvolvimento da instrução pública vinha assumindo em vários países. Compreendeu o importante papel da ciência e da técnica no futuro dos povos. Buscava melhorar a vida social pela cultura. Acreditava no poder do espírito e antevia uma transformação radical mediante a educação do povo; por isso escreveu um projeto voltado para o futuro. Lourenço Filho evidencia que ele não aceitava providências isoladas, queria que tudo se fizesse com harmonia e equilíbrio, daí a defesa de um plano nacional de ensino. Duas idéias básicas permeavam os seus *pareceres*, a do liberalismo e a do enriquecimento econômico do país, possíveis através do ensino universal. Antecipou-se ao seu tempo, contudo não eram idéias absurdas ou inexequíveis.

A questão de que Rui Barbosa antecipou-se no tempo recebe por parte dos estudiosos do autor uma certa unanimidade e foi bem definida por Valdemarin quando denominou o seu pensamento de **demiurgo**. Esta definição encerra o debate sobre o idealismo ou realismo do autor; sobre a adequação ou não de suas idéias à realidade brasileira. Ele percebeu as necessidades postas pela sociedade ansiosa por modernizar-se.

Com menor ou maior ênfase, seus estudiosos mostram que suas idéias são avançadas para a época e demonstram que muitas de suas propostas educacionais seriam implementadas posteriormente. Ibrahim Haddad³² destacou a visão antecipadora de Rui Barbosa do que seria o sistema de educação do Brasil. Poderia ser considerado como um pensador ou um político. Como político havia sido um homem prático e como pensador, contraditoriamente, era também idealista. Não obstante pudesse ser considerado um idealista, seus *pareceres* sobre educação não foram visionários, eram, ao contrário, viáveis. Apenas exigia dos seus contemporâneos honesta e resoluta atitude para adaptar o ensino existente às novas condições e estruturas.

³²HADDAD, Ibrahim. As coordenadas do pensamento pedagógico-educacional de Rui Barbosa. Franca: Editora Santa Rita, 1968.

Em 1973, Carlos Alberto Andreucci³³ enfatizou que "Rui semeou para o futuro", pois as condições da época não eram propícias à sua proposta de educação. Isto era um indicador de que estava adiantado no tempo. A sua fundamentação pedagógica e o seu conhecimento da realidade lhe permitiram a antevisão do que deveria ser a educação. Andreucci marcou, como Lourenço Filho, citado anteriormente, como ele acreditava que, através da educação, poderia mudar a realidade do país. Contudo, enfatizou que o autor dos *pareceres* não estava sozinho, pois no decorrer do século XIX encontrava-se presente a preocupação em se organizar os sistemas educacionais públicos como solução para viabilizar o progresso do país. Para comprovar isto retomou os projetos propostos no Brasil a partir de 1868, estes revelavam uma forte crença nos resultados do derramamento da instrução. Andreucci destacou a questão, amplamente divulgada por outros estudiosos, de que para Rui Barbosa a educação era motor de transformação social; e ao lado desta tese aparece, com muita frequência, a de que ele procurou fazer um transplante cultural, o que significa dizer, de outra forma, que ele era idealista.

Esta questão também está presente, com muita força, em José de Arruda Penteado³⁴, concordando que as suas idéias traduziam influências dos grandes centros culturais europeus e norte americanos, resultante de um processo geral de transplantação cultural; porém, Penteado ressaltou que as idéias pedagógicas de Rui Barbosa abriram novas perspectivas, não podendo ser denominadas como de pura imitação. Penteado não só defendeu as duas teses, anteriormente apresentadas - de que a educação era responsável pela geração da grandeza econômica do país e de que ele teve uma concepção antecipadora da educação universal e popular necessária ao povo brasileiro – como reconheceu que tais proposições não eram tão utópicas e nem tão românticas, e isto podia ser demonstrado pelas circunstâncias que se seguiram após a proclamação da República. Para esse autor, como ele não possuía consciência da classe a que pertencia, a classe média, seu pensamento e ação política entravam

³³ANDREUCCI, Carlos Alberto. Rui e a educação - subsídios para o estudo do ensino primário no período Imperial. Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1973 (tese de Doutorado).

³⁴PENTEADO, José de Arruda. A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1984.

em contradição com as necessidades de sua classe. Assim, devido à sua formação intelectual e condições de experiência humana e situação social, apresentava no seu pensamento muitas debilidades e contradições. Mas eram debilidades e contradições próprias da classe média em formação e em processo de ascensão. Esta procurava compreender e impulsionar o papel da burguesia urbana de sua época, e buscava alcançar uma economia e política próprias às suas condições materiais e sociais.

Terezinha A. Q. R. Nascimento participou desse debate, ao estudar as “origens do pensamento conservador liberal modernizador na educação brasileira”³⁵. Esta autora considerou que foi através de Rui Barbosa que esta corrente começou a se manifestar no Brasil. Ele inaugurou o uso da legislação antecipadora como instrumento do Estado. Em seus escritos encontravam-se medidas que seriam adotadas posteriormente no país. Antecipou-se sim, pois desejava que a sociedade brasileira se tornasse uma das sociedades capitalistas mais avançadas do mundo. Assim, era preciso organizar a educação para esta sociedade, ou a educação que possibilitaria o seu advento. Para Nascimento, era evidente o otimismo e o entusiasmo que ele mantinha com relação à educação.

Nascimento demonstrou que as mudanças que planejava realizar na legislação demonstravam seu desejo de transplantar idéias e instituições das nações capitalistas mais avançadas. O progresso que as nações apresentavam impedia que percebesse o problema da dependência que o transplante cultural geraria. Seu entendimento era que quanto mais fiel fosse a cópia, melhores seriam os resultados. Enganava-se por não perceber que nos países desenvolvidos não foram as escolas que determinaram o nível de prosperidade. Elas foram, ao contrário, resultado desse processo. Respondiam às necessidades desses países. Seu raciocínio era o inverso, o progresso de uma nação dependia do fruto do conhecimento recebido. Com a escola, o país poderia elevar-se ao nível do século e tornar-se "civilizado". Em diversos momentos seus *pareceres* se referiram à educação como o motor fundamental da sociedade. As escolas poderiam ser um instrumento de atualização histórica, assim ela era posta como motor da história. Nascimento destacou que mudanças profundas não resultariam da reforma

³⁵NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti R. do. Origens do pensamento conservador liberal modernizador na educação brasileira. Campinas, UNICAMP, 1989. (Doutorado). Esta tese foi publicada em 1998 pela editora Autores Associados de Campinas.

preconizada por ele, inclusive esse não era o seu objetivo; somente a educação escolarizada não era capaz de produzir transformações abrangentes e decisivas, pois Rui Barbosa buscava manter a sociedade como estava.

A autora analisou as características essenciais dos *pareceres* sobre educação e concluiu que, embora estivessem afinadas com o momento geral, não correspondiam às necessidades reais da sociedade brasileira; elas eram defendidas para provocar mudanças na sociedade em direção à sociedade sonhada. A proposta de Rui Barbosa excluía os escravos, sugeria, apenas, a educação dos homens livres. Como a sociedade caracterizava-se por numa economia basicamente agrícola, que se utilizava de instrumentos rústicos de produção, não sentia, ainda, a necessidade de escolarização. Apenas uma pequena camada média urbana pressionava para ampliar a oferta de escolas.

Nascimento acrescenta que suas propostas educacionais não foram implantadas de imediato; foram sendo implementadas no Brasil paulatinamente, através de outras propostas modernizadoras, à medida que ocorriam transformações sociais que lhes davam condições de vigência. Isto possibilitou-lhe inferir que o projeto educacional de Rui Barbosa utilizava-se da instrução para preservar a organização fundamental da sociedade burguesa, apresentando-a com uma nova aparência. O pensamento pedagógico conservador liberal, que tem nele o seu primeiro representante no Brasil, mostrou-se hegemônico no processo de modernização da sociedade brasileira. A educação foi apresentada como capaz de provocar as mudanças necessárias.

A forte crença que Rui Barbosa depositava na educação também está presente na dissertação de Vilma Trindade de Saboya³⁶, sob o título de **A reforma de Rui Barbosa sobre o ensino primário. (1882 - 1883). Um projeto de "modernização" do Brasil** (1991). A educação era tida como mola propulsora do progresso. Representava um meio para atingir os ideais de modernização e de progresso no sentido de elevar o Brasil ao nível dos países industriais europeus e dos Estados Unidos. Seu propósito era consolidar a ordem democrática burguesa no país. A educação era o instrumento mais eficiente para a legitimação dessa

³⁶SABOYA, Vilma Trindade de. A reforma de Rui Barbosa sobre o ensino primário. (1882 - 1883). Um projeto de "modernização" do Brasil. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. 1991. (Dissertação de Mestrado).

ordem. Apoiava-se, portanto, numa política conciliatória, buscava manter a ordem através de seu projeto educacional, por isso era um projeto essencialmente burguês.

Saboya mostrou que as reformas eram defendidas pela classe média brasileira, reformas como a abolição, eleições diretas, federalismo. Esta classe lutaria também pela escola, devido ao seu interesse por ascensão social. A autora escreveu que, no discurso de Rui Barbosa, ficou evidente o caráter político atribuído à educação considerada como agente do progresso nacional. A perspectiva de progresso estabelecia um ideal comum entre indivíduos e Estado. Ele defendia um sistema nacional de ensino, que unificasse valores para a manutenção do Estado democrático burguês, e o domínio crescente do capital financeiro internacional no interior do país. Saboya acredita que ele conhecia a realidade e suas idéias exerceram influências sobre os educadores. Seus projetos são antecipadores de muitas medidas realizadas na área da educação no Brasil. Procurando explicar a atualidade de grande parte dos seus trabalhos a autora destacou que ao elaborar a sua obra, ele captou as tendências em voga nos países capitalistas mais adiantados.

Aparecida Marcianinha Pinto, na dissertação de mestrado, **Rui Barbosa e a educação pela arte**³⁷, também colocou que sua proposta educacional expressava o pensamento liberal representado pela classe média brasileira, sendo um projeto eminentemente burguês. Para a autora, ele conhecia a totalidade, esta foi entendida como o movimento do capital no mundo, isto o levava à clara convicção de que só a industrialização do país criaria riqueza nacional suficiente para torná-lo uma grande potência. Ele apontou as direções didáticas e pedagógicas, para a reorganização do sistema de educação, que atenderiam, as reais necessidades do país. Este ensino acompanharia o progresso tecnológico e industrial das nações mais desenvolvidas. A escola teria a função de impulsionar as mudanças. Propunha a educação adotada nos países avançados, através dela se poderia qualificar para o trabalho e preparar para a cidadania. Porém, esta educação seria uma oferta antecipada para o povo, as condições de vida e de trabalho no país ainda não a colocavam como necessidade.

A unanimidade dos autores apresentados anteriormente que o colocaram como representante da classe média, como Pinto, Saboya, Nascimento e Penteado, foi interrompida

³⁷PINTO, Aparecida Marcianinha. Rui Barbosa: A educação pela arte. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1996. (Dissertação de Mestrado)

por Vera Tereza Valdemarin Gonçalves, na tese **O liberalismo demiurgo - Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa**³⁸. Esta autora se opôs à leitura de que Rui Barbosa fosse um representante da classe média. Para ela, o autor em questão falava em seu próprio nome, pois a produção no Brasil se assentava no trabalho escravo, não havia um segmento intermediário ativo e influente politicamente. Contrapondo-se diretamente a Penteado que desenvolveu a questão de que ele expressava o pensamento da classe média brasileira, Gonçalves recorreu a Sérgio Buarque de Holanda que defendeu a tese de que não existia classe média no período de Rui Barbosa. Para explicar essa questão, utilizou-se da argumentação apresentada por ele ao discutir o papel dos militares, no momento da Proclamação da República, como sendo representantes da classe média:

“Ora se há traço constantemente observado no Brasil durante essas épocas, e mesmo bem mais tarde, é a quase inexistência ou, em todo caso, a inconsistência, de classes médias dignas de tal nome e que representariam um tipo de mentalidade especial que as distinguisse dos demais setores da vida nacional. ... E se é difícil conceber essas classes médias ainda incipientes e todavia já florescentes e atuantes, antes mesmo de extinto o trabalho escravo, mais difícil é admitir pequenas burguesias todo poderosas e capazes de agir no mesmo sentido. Para isso seria preciso partir do pressuposto de que já existiria então uma burguesia perfeitamente caracterizada no Brasil, e tudo mostra como aqui entra uma noção intrusa e inadequada a qualquer esquema interpretativo.”³⁹

Embora essa discussão esteja presente em Gonçalves, ela aparece secundarizada. A tese fundamental desenvolvida é a de que Rui Barbosa foi um representante do liberalismo demiurgo que antecipou as reformas necessárias para a modernização da sociedade brasileira⁴⁰. Gonçalves destacou que Rui Barbosa fez um diagnóstico da educação

³⁸GONÇALVES, op. cit..

³⁹HOLANDA. Apud: GONÇALVES, op. cit., p. 107.

⁴⁰Este trabalho tomou esta proposição como ponto de partida para compreensão e síntese do pensamento do autor em estudo.

brasileira de seu tempo e um detalhado relato de experiências européias, fazendo assim, um tratado de educação comparada, tendo elaborado um projeto para o futuro. Ele avaliou as transformações que ocorriam na sociedade, com o fim próximo da escravidão e a adoção do trabalho assalariado, bem como a necessidade de direcioná-la, a partir de um projeto político onde a educação assumia papel fundamental.

Procurando melhor delinear o contexto em que os *pareceres* sobre educação foram produzidos, a autora fez um estudo sobre o liberalismo, o qual tomou como tônica a necessidade de atualização. O país buscava acompanhar um movimento que lhe era externo. A busca da inserção do Brasil na modernidade não deveria ser dissociada do processo capitalista de produção e das desarmonias que lhe eram constitutivas. Embora os liberais acreditassem que o Brasil tinha atrasos com relação à Europa, estes podiam ser superados através de reformas. A crença no poder da lei e o idealismo ilustrado eram características fortes de Rui Barbosa. Por isso fazia-se necessário dar instrução ao povo e a colocava como fonte do direito político, estabelecendo um forte nexos entre educação e cidadania.

Gonçalves analisou as diretrizes gerais para a educação, contidas nos *pareceres* sobre educação de Rui Barbosa, e concluiu que ele não importou apenas as idéias pedagógicas, mas um modelo de sociedade. A meta é o modelo estrangeiro a ser alcançado. Para ele era na educação que se encontrava a chave para transformar a sociedade como um todo. Assim, não se podia deixar de considerar as reformas brasileiras como importação cultural, pois tratavam-se de reedição de processos estrangeiros. O problema para Gonçalves, é que ele procurava, através da legislação, transpor os dois séculos de história, desconsiderando o processo histórico que culminou na concepção de que a educação era um direito do homem e um dever do indivíduo. Demonstrava, no decorrer dos *pareceres* sobre educação, o desejo de conquistar para o Brasil o desenvolvimento presente na Europa e nos Estados Unidos. Assim, o seu interlocutor era a Europa, e não o Brasil. Para a autora, os seus textos marcaram um diálogo entre a norma estrangeira e o atraso brasileiro, demonstrando a necessidade dessas transformações. A educação foi tomada como propulsora de transformação. Essa interpretação não foi considerada por Gonçalves como uma cegueira de Rui Barbosa, mas uma face

ideológica do desenvolvimento capitalista. Ele propunha transformações sem rupturas; fez seus discursos na perspectiva de uma elite ilustrada e não somente econômica.

Gonçalves marcou que o trabalho desenvolvido por ele na imprensa evidenciou mudanças no seu entendimento acerca dos caminhos da política. Nela, a escola deixou de ser o caminho exclusivo para a transformação da realidade despertando, assim, a necessidade de aprofundamento desta questão. Lourenço Filho também levantou timidamente a questão de que ao lado da reforma educacional defendia a necessidade de uma reforma eleitoral e monetária, mas não aprofundou sua análise. Estes são os únicos trabalhos pesquisados a apontar tal questão, os demais estudos reforçam a tese de que para Rui Barbosa a educação é a chave para a transformação do país.

Procurando desmistificar a afirmação de que a educação é o motor de transformação social para Rui Barbosa, é que se prossegue no desenvolvimento deste trabalho. Busca-se explorar um conjunto maior da obra do autor para verificar a dimensão que a educação ocupa no seu pensamento. Pode-se anteciper que, ao tomar-se como material de análise apenas os *pareceres* sobre educação, a afirmação acima parece em princípio, evidente, porém considera-se necessário incluí-los nos debates que estavam sendo feitos naquele momento. Construiu-se o segundo capítulo desta tese na direção de perceber as transformações que se processavam na sociedade brasileira e o projeto para sua modernização. Este projeto, também para Rui Barbosa, parece ir para além da reforma da educação, assim é possível minimizar a força a ela atribuída como aquela capaz de transformar o país. Mesmo que tal frase tenha sido escrita pelo autor no calor do debate, o conjunto das questões por ele enfrentadas apontam em outra direção: as reformas econômicas desempenhariam o papel primordial.

Capítulo II

AS PROPOSTAS DE RUI BARBOSA NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Rui Barbosa se preocupava com o caminho que o país trilhava e se empenhava num projeto de modernização. Comumente a historiografia da educação atribui esse poder de mudança social à educação. Porém, para muitos intérpretes do seu pensamento, seria através da educação que se transformaria o Brasil. Entretanto, esta afirmação não pode ser tomada como dogma e tem que ser refletida na sua verdadeira extensão. Para isso é necessário dimensioná-la na obra do autor. E, no conjunto de sua obra, a educação ocupa lugar importante, mas num espaço de tempo muito curto (1881-83). Após esse período ele abandonou esta temática e se voltou para outras questões, também ligadas à modernização do país. Pensar sobre estas outras questões é o exercício que, neste capítulo, desenvolver-se-á.

Rui Barbosa estava sempre com os olhos voltados para a Europa e os Estados Unidos e mostrava-se entusiasmadíssimo com o desenvolvimento que estes apresentavam. O parâmetro perseguido por ele era o que existia de mais desenvolvido fora do país, e sua preocupação era a inserção do Brasil no conjunto das nações civilizadas. O progresso lá alcançado tornava-se o ideal que o Brasil deveria perseguir. Essa sua defesa não significava que o ajustar-se às necessidades mundiais dependesse apenas de vontades individuais. Não era somente Rui Barbosa que desejava que o país se igualasse aos países desenvolvidos, mas uma necessidade social do próprio capital para continuar sua expansão, ou melhor, necessidade personalizada naqueles que viam esse modo de produção como o verdadeiro. Rui era somente leitor e porta-voz desses anseios.

Entendia que o progresso não seria alcançado se não fossem mudadas as relações de trabalho e modernizada a sociedade civil. Nesse processo, envolveu-se com as

questões mais polêmicas, como a separação entre a Igreja e o Estado, o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a questão eleitoral, a abolição, a imigração e a importância de se incentivar a industrialização no país.

Compreender a sua modernidade, no processo de desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, exigiu que fosse feita sua inserção no movimento geral. Não é possível entender a História do Brasil sem vinculá-la ao movimento universal, à história mundial. Não se nega que existem peculiaridades do Brasil que devem ser levadas em consideração; mas, atendo-se apenas a elas, não se poderá ter clara compreensão do processo que desencadeava transformações no seu interior. Foi necessário considerar o movimento do capital no mundo, pois Rui Barbosa mantinha-se atento a esse movimento. O que se passava no velho mundo envolvia as Américas. O capital, impelido pela necessidade de novos mercados, invadia todo o globo e precisava criar vínculos em todos os lugares, desenvolvendo um intercâmbio universal.

A burguesia mudara a face do mundo. Ela alcançava todos os cantos, mesmo os mais longínquos, e fascinava a todos com os seus milagres. Marx caracterizou muito bem sua ação:

"A burguesia, durante seu domínio de classe, apenas secular, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando na terra como por encanto..."¹

A sociedade burguesa revolucionária dos séculos XVII e XVIII, que transformou a face do mundo, ao criar o mercado mundial, proporcionando-lhe uma riqueza nunca vista antes, mostrou também o acirramento de suas mazelas. No século XIX, na Europa, o seu discurso revolucionário – defesa da "liberdade, igualdade, fraternidade e propriedade" - esgotou-se ao encerrar a luta contra a sociedade baseada nas relações feudais.

¹MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Alfa-Omega, s. d., p. 25.

Com o desenvolvimento da manufatura, com o aumento da produção e da troca, que culminou com a grande indústria, a sociedade fundada pelas relações de trabalho assalariado produziu o acirramento das contradições existentes em seu seio. A burguesia do século XIX enfrentava um inimigo mortal, o movimento operário. A riqueza desenvolvera-se em toda a sua plenitude, porém, no seu interior, essa nova força social se colocava. A sociedade não usufruía de toda a riqueza produzida, pois a sua produção e distribuição pressupunha igual medida de miséria. Embora o mercado se mostrasse abarrotado de mercadorias, caracterizando-se por uma superprodução, em seu interior era clara a miséria da classe trabalhadora. Esta sobrevivia ameaçada pelo fantasma do desemprego.

Frente ao acirramento da luta de classes Tocqueville assim se expressou: *"..creio que dormimos no momento em que estamos sobre um vulcão, disso estou profundamente convencido"*.²

Atento para esse vulcão, Tocqueville alertava a Câmara de Deputados (1848) acerca das transformações que estavam ocorrendo na França. Tais transformações não eram específicas de um ou outro país. Na verdade, a dissolução das relações capitalistas, determinadas pela crise de superprodução, provocava transformações sociais. A classe proletária mostrava-se empenhada em romper com as relações de propriedade e de trabalho com o propósito de instaurar novas relações. Tocqueville evidenciava a necessidade de serem feitas concessões à classe trabalhadora, pois, embora "quieta", representava uma ameaça permanente; *"pouco a pouco se propagam em seu seio opiniões, idéias, que de modo nenhum irão apenas derrubar tal lei, tal ministro, mesmo tal governo, mas a sociedade, abalá-la sobre as bases nas quais hoje repousa."*³

A crise era evidente; Eça de Queiroz, em 1888, mostrava-se perplexo diante da "máquina social" que se desconjuntava e escreveu em um de seus artigos:

"Não sei o que aí se passa nessa viçosa América. Mas aqui neste ressequido continente, há já mais de dois anos, *aqueles que se distinguem por conhecer as coisas das nações (...)* recomecem a

² TOCQUEVILLE, Alexis de. Democracia na América. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1977, p.582.

³ Id. Ibid., p.580.

inquietar-se e a gritar sombriamente: -'A situação da Europa é medonha. Sob as crises que a sacodem, já a máquina se desconjunta. Nada pode sustentar o incomparável desastre. Este fim de século é um fim de mundo!' E com efeito, com efeito! se, a este prolongado e triste brado, o homem que trabalha, quieto na sua morada, repara mais atentamente na Europa - ela aparece-lhe como uma sala de hospital, onde arquejam e se agitam nos seus catres, estreitos ou largos, os grandes enfermos da civilização."⁴

A crise industrial, segundo ele, era muito grave. Ela forçava a Inglaterra e os demais países desenvolvidos da Europa a procurarem mercados e arranjar parceiros e, para isso, estes viviam em constante guerra comercial. A Europa mostrava-se medonha à medida que a máquina social se desconjuntava e, para não se destruir, deveria procurar os lugares ainda inexplorados.

Marx, em carta a Engels, de 08 de outubro de 1858, escreveu sobre a missão da burguesia em estender universalmente o capital. Essa extensão era fundamental para o movimento socialista, mas, ao mesmo tempo, mostrava a possibilidade de revigoração do capital:

"A verdadeira missão da sociedade burguesa é criar o mercado mundial, pelo menos em suas grandes linhas, assim como uma produção condicionada pelo mercado mundial. Como a terra é redonda, essa missão parece acabada com a colonização da Califórnia e da Austrália assim como a abertura do Japão e da China. Para nós, a questão difícil é esta: sobre o continente europeu, a revolução é iminente e ela toma um caráter socialista, mas não será ela abafada nesse pequeno canto, já que, sobre um terreno muito mais vasto, o movimento da sociedade burguesa é ainda ascendente?"⁵

Na segunda metade do século XIX, os homens rompiam os limites interpostos pelas distâncias. A ferrovia e a navegação a vapor tornaram o mundo pequeno. O telégrafo elétrico facilitava a comunicação. Este século podia ser definido como um século de mudanças

⁴QUEIROZ, Eça de. Notas Contemporâneas. In: Obras Completas. Porto: Lello & Irmão, s. d., p.1463.

⁵MARX & ENGELS. Carta de Marx à Engels. In: La guerra civil en los Estados Unidos (1861-1865). México: Roco, 1973, p. 15.

contagiosas. Estas ocorriam em todos os sentidos e pareciam significar avanços, isto é, progresso. O progresso era evidente na tecnologia e nas suas conseqüências que culminavam em um crescimento da produção material. A industrialização chegava a novos países; as máquinas eram feitas de ferro e aço e, basicamente, movidas a vapor. Os países industriais passaram a utilizá-las em escala cada vez maior, diminuindo a necessidade do trabalho vivo.

A conseqüência disso foi um estado de crise sem precedentes na história da humanidade: excesso de produção de um lado e miséria da classe trabalhadora de outro. A sociedade, fundamentada nas trocas, não troca e as relações se dissolvem.

O movimento socialista se fortalecia a cada dia e organizava greves e manifestações em nome da classe trabalhadora. A burguesia deveria posicionar-se, ou escolhendo uma forma política que lhe permitisse lidar com ela ou utilizando-se de meios repressivos. O uso da força sempre produzia resultados positivos, porém, para esfriar o movimento como um todo, era necessária a adoção de uma política a longo prazo. O confronto ia se mostrando menos agudo à medida que se esvaziava o excedente de mão-de-obra. Nesse momento, o mundo conheceu o maior movimento imigratório da história. A emigração era o caminho escolhido pela maioria dos países para amenizar a crise. É, ainda, Eça de Queiroz quem avalia as conseqüências políticas da emigração frente à luta de classes. Diz ele:

"Para o proletariado a emigração é a solução material da miséria, para o Estado é o remédio do pauperismo! Poucos governos há com efeito na Europa, que não se tenham valido da emigração como um paliativo, indireto mas eficaz, à densidade de população, aos acréscimos da miséria, às crises industriais."⁶

Assim, a miséria dos trabalhadores se tornou a principal causa da emigração. Eça de Queiroz a considerava como um movimento grandioso e fecundo, uma força civilizadora da humanidade. O que era miséria na Europa transformar-se-ia em riqueza nos novos países ávidos por mão-de-obra.

A burguesia, para não sucumbir, invadia o globo em todos os seus recantos e, em cada país, buscava conter o movimento operário. Para isso se faziam algumas concessões à

⁶ QUEIROZ, Eça de. A emigração como força civilizadora. Lisboa: Perspectivas & Realidades, 1979, p.35.

classe trabalhadora. Esta passou a ser identificada como situada dentro de uma nação. O sentimento de nacionalismo⁷ vai sendo reforçado com a democratização política e as eleições. À classe trabalhadora foi concedido o sufrágio universal, que pressupunha um mínimo de alfabetização, e isso exigia educação elementar em massa. O desenvolvimento tecnológico solicitava trabalhadores menos ignorantes e mais hábeis, a especialização do trabalho e a maquinaria exigiam o conhecimento da leitura, da escrita e rudimentos de ciência. A escola passou a ser vista como capaz de contribuir para a qualificação profissional e de ensinar todas as crianças a serem bons cidadãos.

Os ventos que sopravam na Europa deslocavam-se pelo mundo todo, provocando reviravoltas e impelindo os homens a romperem com a forma de vida adotada. As transformações ocorriam em escala mundial e o continente americano deveria estar em consonância com os rumos que o capital determinava. As nações civilizadas precisavam criar novos mercados para poderem continuar acumulando riquezas e as colônias deveriam modernizar-se para atrair os trabalhadores miseráveis, desativando, assim, a bomba que ameaçava explodir a Europa. Mostrava-se necessário criar, nos novos países, as mesmas relações de trabalho que culminaram, no Velho Mundo, em superprodução e desemprego. Para tanto, era preciso lutar nas colônias para transformar o trabalho escravo em assalariado. Tal transformação iria modernizar as relações de produção estabelecidas para que se alcançasse o mesmo nível de civilização dos países europeus, onde se acirrava a luta de classes. No Brasil, porém, essa luta não assumia a mesma complexidade, pois não sobejava aqui o que aquele continente produzira em excesso. Faltavam capital e mão-de-obra.

O trabalho no Brasil era feito através da coação. O trabalho livre nacional vivia à margem da relação de produção baseada no trabalho escravo. Disseminava-se a crença de que o trabalho escravo impunha-se como limite ao desenvolvimento das forças produtivas e do próprio capital. Necessitava-se do trabalho livre. Necessitava-se, acima de tudo, encaminhar a

⁷ No final do século XIX a idéia de nação se propagou. Estabeleceu-se o nacionalismo essencialmente territorial. Este surgiu a partir de grupos de ideólogos de direita, da França e da Itália, que brandiam a bandeira nacional contra os estrangeiros, os liberais e os socialistas. O nacionalismo incentivou a rivalidade entre as nações e isto pode ser visto na ampla mobilização para a guerra no início do século XX: "As massas alemãs, francesas e inglesas, ao marcharem para a guerra em 1914, o fizeram não como guerreiros, mas como cidadãos e civis."(HOBSEBAWM, Eric J.. A era dos impérios 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 232).

modernização do país. Nesse sentido Rui Barbosa lutou em várias frentes, discutindo a questão eleitoral, a escravidão, a imigração e a economia do país, como demonstrar-se-á a seguir.

A luta empreendida por ele não resultou apenas de sua inteligência extraordinária. Ele não inventou nenhuma questão, o mérito consistiu em enxergar, nas lutas humanas, a direção que a história estava apontando e nela se envolveu. As reformas que defendeu são necessidades de uma parte da sociedade brasileira e já estavam sendo discutidas no decorrer do século XIX no país. Ele apenas entrou com muito vigor nos debates. No texto que segue, procurar-se-á mostrar que já existia uma discussão anterior até que Rui Barbosa tomasse essas reformas como bandeira de luta, a maioria delas em nome de seu partido, o Partido Liberal.

1 – Da modernização das relações de produção: o debate em torno da abolição dos escravos

Na obra de Rui Barbosa (1849-1923) a emancipação dos escravos ocupa lugar de destaque. Foi uma das principais questões discutidas nas últimas décadas do Império. Para ele, a transformação nas relações de trabalho era fundamental para civilizar e industrializar o Brasil. O trabalho livre desencadearia uma série de mudanças necessárias para o progresso do país, como a viação férrea, a colonização, a indústria, entre outras.

O debate em torno da abolição mostrava-se ferrenho e tornava impossível uma conciliação. Era iminente a necessidade de se solucionar o problema. Para que chegasse ao fim, a luta foi árdua e longa. Podemos acompanhá-la, em parte, através dos textos de Rui Barbosa que tratam desta questão.

O Brasil foi um dos últimos países a realizá-la. Temia-se que uma abolição imediata pudesse levá-lo a uma convulsão social, pois a escravidão era peça fundamental da produção brasileira. Optou-se, assim, pela adoção de reformas graduais. Rui Barbosa participou, na Câmara dos Deputados, em defesa do projeto Dantas, que tratava da emancipação do sexagenário (1884), e fora dela fez intensa campanha através dos jornais.

Quando da redação desse projeto, a Lei do Ventre Livre já havia sido aprovada (1871). O clima da época, já há algum tempo, exigia a abolição. Joaquim Manuel de Macedo,

no belíssimo livro **As Vítimas Algozes - Quadros da Escravidão**, escrito em 1869, ilustrou com muita precisão a luta que se travava entre senhor e escravo. Ele considerava já estar demonstrada a profundidade do mal que a escravidão representava por corromper a sociedade. A abolição se colocava como uma exigência implacável da civilização e do século. Para o autor, todos aguardavam a solução para o problema da escravidão:

"Sob as apreensões de uma crise social iminente, infalível, que a todos há de custar direta ou indiretamente onerosos sacrifícios, o povo brasileiro, e particularmente os lavradores, esperam ansiosos, entre receios por certo justificáveis e clamores que se explicam sem pesar, o pronunciamento legal e decisivo da solução do problema da emancipação dos escravos".⁸

Os senhores desconfiavam do trabalho livre e experimentavam grande mal-estar por serem proprietários de escravos. A abolição era uma necessidade, mas era preciso que a crise se resolvesse da forma menos violenta e dolorosa possível. Macedo considerou que a Inglaterra havia forçado o Brasil a proibir o tráfico, mas que, no momento, juntou-se a ela o mundo todo. Todas as nações estavam a reclamar a emancipação dos escravos. Assim, não era possível resistir. A sociedade precisava preparar-se para a emancipação. Sua posição era que dever-se-ia refletir sobre as conseqüências desastrosas da emancipação imediata; esta poderia levar o país a uma convulsão. A solução seria, então, a abolição gradual, iniciando-se pela emancipação dos nascituros; em seguida por meios indiretos, como compra de escravos através do fundo de resgate, num prazo relativamente curto, e diretos, com indenização aos senhores; culminando com a abolição total da escravidão.

O mundo mostrava repulsa pela escravidão, recusava uma forma de trabalho anteriormente criada e mantida como forma legítima. Charles Darwin registrou em seu diário de bordo a indignação e mal estar que a escravidão lhe causou. Acidentalmente passou a sua mão perto do rosto de um escravo, que se manteve imóvel a espera de algo do qual não iria se esquivar, e registrou:

⁸MACEDO, Joaquim Manuel. As vítimas algozes. Quadros da Escravidão. São Paulo: Scipione; Rio de Janeiro: FCRB, 1991, p. 1-2.

"Nunca me hei de esquecer da vergonha, surpresa e repulsa que senti ao ver um homem tão musculoso ter medo até de apurar um golpe, num movimento instintivo, este indivíduo tinha sido treinado a suportar degradação mais aviltante que a escravidão do mais indefeso animal."⁹

A escravidão passou a ser questionada; porém ela era peça fundamental da produção brasileira. Ina von Binzer, autora do livro **Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**, redigido durante sua estada neste país de 1881 a 1884, fez um curioso retrato da sociedade brasileira antes da abolição da escravidão. Seu texto nos possibilita perceber que não só a produção, mas a vida brasileira girava em torno dos escravos:

"Neste país os pretos representam o papel principal (...) Todo o trabalho é realizado pelos pretos, toda riqueza é adquirida por mãos negras, porque o brasileiro não trabalha, e quando é pobre prefere viver como parasita na casa de parentes e de amigos ricos, em vez de procurar ocupação honesta. Todo serviço doméstico é feito por pretos: é um cocheiro preto quem nos conduz, uma preta quem nos serve, junto ao fogão o cozinheiro é preto e a escrava amamenta a criança branca; gostaria de saber o que fará essa gente, quando for decretada a completa emancipação dos escravos. Na nossa Europa muito pouco se sabe a respeito da lei referente a esse assunto, e imaginávamos que a escravidão fora abolida. Mas não é assim."¹⁰

Esta passagem expõe a questão principal quando se trata da produção brasileira: todo trabalho era realizado por escravos. Desde o início da colonização "os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda"¹¹ como falava Antonil, no século XVII.

⁹DARWIN, Charles. Viagem de um naturalista ao redor do mundo. São Paulo: Abril Cultural, s.d., p. 9.

¹⁰BINZER, Ina von. Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 41.

¹¹ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1982, p. 89.

No século XIX, dado o novo quadro mundial que questionava a escravidão, todas as demais colônias libertavam seus escravos. No Brasil, durante todo esse século, falou-se muito na emancipação dos escravos, "todos os anos o Estado apresentava no orçamento um fundo de resgate; nas províncias, organizavam-se sociedades abolicionistas e muitos escravos tornavam-se livres por iniciativa própria"¹². Para Binzer era apenas vivendo no Brasil que se podia perceber a dificuldade do embate entre abolicionistas e escravagistas. Este problema não apresentava fácil solução:

"Conhecendo-se as condições aqui, não se pode estranhar a resistência dos grandes fazendeiros, repelindo por todos os meios a emancipação dos escravos. Onde irão obter trabalhadores? Os pretos libertos não permanecem nas fazendas, como já se deu noutros países escravocratas, e os operários estrangeiros são em geral caros demais ou pouco convenientes. Os portugueses e italianos procuram ganhar quanto podem para fazer fortuna e voltar às suas terras; os alemães ambicionam adquirir livremente seus bens de raiz. A questão operária é, como em nosso país, muito complexa; apenas, existe aí gente de sobra e aqui não há quase ninguém."¹³

Como realizar a abolição? A longo prazo ou imediatamente? Como manter o escravo liberto na produção? Como substituí-lo? Vários foram os questionamentos que nesse momento tomaram conta da sociedade. Abertamente, porém, ninguém defendia a escravidão.

Joaquim Nabuco (1849-1910), autor expressivo do período em estudo, atribuiu o pouco desenvolvimento do país à utilização do trabalho escravo, que, além de aviltar o trabalho, ainda "arruinava-o materialmente". Ela impedia o desenvolvimento da indústria por matar a iniciativa, a invenção, a energia individual. A forma de exploração do solo destruía a terra, quase não se utilizava do arado, empregavam-se trinta escravos para realizar o trabalho de dez homens livres¹⁴. José Bonifácio (1763-1838), em 1825, demonstrava que:

¹²BINZER, op. cit., p.99.

¹³Id. Ibid., p.127.

¹⁴NABUCO, J. A escravidão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 1988.

"As artes não se melhoram: as máquinas, que poupam os braços, pela abundância extrema de escravos nas povoações grandes são desprezadas. Causa raiva, ou riso ver vinte escravos ocupados em transportar vinte sacos de açúcar, que podiam conduzir bois ou duas bestas muares"¹⁵.

Nabuco, compartilhando das idéias de Bonifácio, demonstrou que o trabalho livre era mais econômico, mais inteligente e mais adequado para melhorar o solo, construir indústrias, civilizar o país e elevar o nível econômico do povo.

Rui Barbosa, ao discutir o projeto de emancipação do sexagenário¹⁶, mostrou que esta proposta procurou completar o movimento iniciado com a Lei do Ventre Livre (1871). A abolição para ele não era um ponto final, era sim o ponto de partida para uma série de outras reformas. Ao entrar no debate para defender o governo, proferiu um discurso sobre o elemento servil, em 28 de julho de 1884, e levou um parecer sobre o projeto para apreciação na Câmara dos Deputados. Nesse discurso, demonstrou que o Partido Liberal estava há dezesseis anos exigindo a abolição em seu programa, mas a questão não se encerrava apenas nesse partido pois ela era uma questão nacional.¹⁷

Ao seu ver, o projeto apresentado não trazia novidades, a sociedade o aguardava. Para comprovar esta assertiva citou o visconde de Jequitinhonha que afirmara, em 1867, que a mortalidade dos escravos daria a extinção da escravatura em vinte anos. Sousa Franco também avaliara em 1.600.000 a 1.800.000 o número de escravos e que a abolição do elemento servil, associada à generosidade dos senhores, permitiria que, em 1880, pudesse declarar-se abolida a escravidão. Isto porém, não aconteceu. Rui Barbosa demonstrou que a Lei

¹⁵BONIFÁCIO, J. & BARBOSA, Rui. O pensamento vivo de José Bonifácio e Rui Barbosa. São Paulo: Martins, 1967, p. 38.

¹⁶Souza Dantas, sucessor do gabinete de Lafayette (24 de maio de 1883 a 6 de junho de 1884), organizou um novo ministério e apresentou à Câmara dos Deputados o seu programa de governo colocando a questão da abolição como ponto culminante. Em 15 de julho de 1884 apresentou, através de seu filho Rodolfo Dantas, o projeto de emancipação do sexagenário sobre o qual Rui Barbosa emitiu o parecer número 48 como relator das "Comissões reunidas de orçamento e justiça"; embora a redação do projeto analisado também fosse de sua autoria.

¹⁷BARBOSA, Rui. Discursos Parlamentares - Emancipação dos escravos. Rio de Janeiro: Min. Ed. S./FCRB, 1945. (OCRB, vol. XI, t. 1, 1884)

do Ventre Livre não surtiu o efeito desejado. Embora a morte eliminasse por ano quinhentos mil escravos e o fundo de emancipação resgatasse 20.000, ainda se mantinham um milhão e cem mil escravos no cativeiro. Com a morte, a abolição estaria decretada apenas em 1950; o senador Ottoni se referia a isso como uma "vergonha nacional".

De acordo com Rui Barbosa, no Brasil, ninguém divinizou a escravidão ou a defendeu abertamente, todos eram *emancipadores*. Porém, sempre adiava-se a questão argumentando-se que ainda não se tinham as condições favoráveis. Esta discussão já havia aparecido quando se discutiu o fim do tráfico. Citou Cunha Matos que, em 1837, se opunha à supressão do tráfico de escravos, mas dizia ser favorável a ele *em tempo*. Cunha acreditava que ainda não havia chegado o momento de abandonar a importação dos escravos; pois sendo o tráfico um mal, *é um mal menor do que não os receber*. Em 1848, o senador Vasconcelos considerava que a agricultura sofreria muito com a supressão do tráfico, baixando sua produção em 40%. Citou, igualmente, um discurso de Nunes Machado que comprovava que, após a extinção do tráfico, a agricultura continuaria a se desenvolver, apesar de todas as previsões contrárias.

Rui Barbosa retomou, também, a oposição ao projeto Rio Branco, que durante sua votação recebeu os estigmas mais duros que se possam impor a um ato legislativo. Foi acusada de lei do infanticídio, lei do morticínio e do roubo. Grande foi a dificuldade para a sua aprovação, pois todos acreditavam que, da forma como o governo queria realizá-la, representava a ruína da agricultura. Ela teria como resultado a anarquia social e a miséria pública. Perdigão Malheiro temia uma insurreição geral. José de Alencar "divisava no projeto uma grande calamidade social, que, sob a máscara da lei, ameaçava a nação brasileira"¹⁸. Assim Alencar descreveu as conseqüências dessa Lei:

"Esta idéia do *ventre libre* é *sinistra*, senhores; e admira-me que a ilustre comissão, tendo-a estudado tão profundamente, não se lembrasse das palavras do duque de Broglie, escritas no memorável relatório, tantas vezes citado, que ele apresentou como presidente da comissão nomeada em 1840 para tratar da emancipação dos escravos nas colônias francesas.

¹⁸Id. Ibid., p. 68.

'Para o ilustre publicista e profundo juriconsulto, a emancipação do ventre equivale a criar famílias híbridas, pais sem filhos, filhos sem pais; rouba toda a esperança aos adultos, condenando-os ao cativo perpétuo; desmoraliza o trabalho livre, misturando, nas habitações, livres com escravos, e garante ao proprietário unicamente os relaxados, os péssimos trabalhadores. 'Eu acrescentarei que essa idéia da libertação do ventre *desorganiza o trabalho livre*, dando-lhe por exemplo e mestre o trabalho escravo; ao mesmo tempo, aniquila o trabalho escravo, pondo-lhe em face, a todo instante, a imagem da liberdade. Finalmente, contamina a nova geração, criando-a no seio da escravidão, ao contato dos vícios que ela gera."¹⁹

Esta Lei fora acusada de favorecer a desorganização completa do trabalho, ela violava o direito e a propriedade ao libertar os filhos dos escravos. Rui Barbosa mostrou que, embora para ser aprovada tenha sido tão acusada, em 1884, durante a discussão do projeto de emancipação do sexagenário, ela passou a ser vista como sábia, prudente e patriótica. A desorganização do trabalho, a paralisação do trabalho agrícola, a bancarrota financeira prevista não aconteceram, a renda cresceu 29% em 12 anos. Examinou também os argumentos utilizados contra o projeto apresentado:

"Primeiramente, *o escravo pode esperar*. A benignidade dos senhores, a suavidade das relações domésticas entre o cativo e a família do proprietário, no Brasil, asseguram ao oprimido uma condição invejável ao jornaleiro europeu, ao proletário dos centros industriais, ao operário agrícola da Irlanda, ao servo emancipado dos antigos feudos eslavos. 'Se eles trabalham', ponderava um deputado nosso em 1871 'nós também trabalhamos (...) o tratamento é bom; não há suplícios; têm que vestir; alimentação não lhes minguia; os senhores, por sentimento inato e hábito comum, são-lhes verdadeiros pais. O escravo, hoje, entre nós, pode, pois, *considerar-se emancipado*', e todas as reformas libertadoras são odiosas; porque vêm tirar o merecimento a resultados que até agora se obtinham sem a sua pressão."²⁰

¹⁹Id. Ibid., p. 71-2.

²⁰Id. Ibid., p. 75-6.

Rui Barbosa citou Darwin que se opunha a esse raciocínio e mostrava que não se podia fazer tal comparação. Para Darwin, ao manter-se o homem no cativeiro, não havia como se afirmar que ele fosse feito de forma doce. A pobreza das classes indigentes na Europa resultava das instituições humanas, mas essa pobreza jamais poderia ser utilizada como argumento para perpetuar a escravidão em outro lugar. A seguir, novamente, referiu-se a José de Alencar que questionava a libertação dos escravos antes de educá-lo, e, utilizando-se dos argumentos de Tocqueville, mostrou que esta exigência só fazia protelar a abolição. Os argumentos de que fossem feitos estudos ou cláusulas preliminares como estatística, asilo, vias-férreas e colonização também apenas adiavam a questão. Segundo ele, a colonização só viria se primeiro se libertasse o trabalho. Era preciso libertar primeiro e realizar as reformas depois.

Para aqueles que temiam um esvaziamento da mão-de-obra agrícola Rui Barbosa argumentava que os escravos libertos em outros países equivaliam a bons imigrantes e rendiam muito mais. O trabalho escravo, dizia ele, já estava demonstrado que era muito improdutivo, embora tivesse afirmado anteriormente que a renda do país continuava crescendo. Para demonstrar a superioridade do trabalho livre, comparou os estados do sul e do norte dos Estados Unidos, mostrando que o número de indivíduos educados era maior nos estados livres, enquanto nos estados escravistas era enorme o número de analfabetos. O desenvolvimento dos estados do norte era muito maior do que os do sul em número de escolas públicas, jornais, bibliotecas públicas, correio, canais, fábricas, patentes de invenções, etc. Mesmo no que se referia à produção agrícola a da região norte era superior. A escravidão presente no sul do país não permitia o seu desenvolvimento.

Na verdade, a escravidão "aviltava o trabalho" elevado ao patamar da ideologia capitalista e era uma das causas da entrada de poucos imigrantes. A adoção do trabalho livre seria um estimulador para que o movimento colonizador se dirigisse ao Brasil. A abolição tornava-se uma questão urgente, na medida em que o trabalhador europeu livre deveria entrar no país. Na Europa era preciso livrar-se do excedente de miseráveis.

Na defesa de seu projeto, recorreu à jurisprudência e à história parlamentar, demonstrando que a lei civil herdada de Portugal nunca legitimou a escravidão. O próprio visconde de Jequitinhonha havia declarado, anteriormente, que todos os fatos de sua vida pública mostravam que não se podia considerar a escravidão civil como um fato legal, pois, o

direito ao escravo, como propriedade legalmente adquirida, não era muito convincente. O visconde de Muritiba apresentara um projeto, em 1869, que fixava a indenização por escravo liberto à metade de seu valor. Perdígão Malheiro, também citado por Rui Barbosa, que resistiu à lei de 28 de setembro de 1871, no seu livro "Escravidão no Brasil", escreveu que a libertação do escravo podia ser feita sem indenização, esta só era necessária se fosse para mantê-lo ainda escravo. O senador Carneiro de Campos formulou uma emenda para o projeto da Lei do Ventre Livre, onde fixava sete de setembro de 1899 como a data para a extinção completa do elemento servil sem indenização. Evidenciava que no direito romano não se previa a designação de propriedade na relação senhor e escravo. A única propriedade possível era a do homem sobre si mesmo. A indenização não era direito, pois libertar era restituir, voltar a uma ordem natural que fora violada pela escravidão. As pessoas que compraram escravos sabiam que mais dia menos dia eles seriam libertados.

Abolir a escravidão para os sexagenários, sem indenização, significava não reconhecer o escravo como propriedade legítima. Os proprietários de escravos se opunham veementemente a essa cláusula. Para Rui Barbosa, não se deveria zelar tanto pelos proprietários de escravos. A indenização ou gratuidade era questão a ser apreciada pelo interesse público. Sua preocupação não era nem mesmo apenas o desenvolvimento da lavoura. A instituição escravidão estava se desintegrando e apenas os proprietários de escravos não queriam entender isto. Nesse momento, era preciso utilizar-se dos mais diversos argumentos para agilizar a abolição, para chegar à solução da questão entendida por ele como inadiável. Resgatou outro projeto do visconde de Muritiba, de 1867, que previa a libertação dos escravos com mais de cinquenta e cinco anos sem indenização. Rui Barbosa questionava o fato da Câmara não aceitar, dezoito anos depois, a libertação para os acima de sessenta anos. O projeto estava sendo acusado pelo Sr. Felício dos Santos de "espoliação insidiosa". Porém, estava no fim o tempo de se tomar medidas indiretas. Se continuasse no mesmo passo, o século XX teria 400.000 escravos em suas senzalas. Era preciso não transmitir essa peste ao próximo século, enfatizava o autor.

O projeto, submetido à Câmara pelo Ministério Dantas e atendendo às aspirações gerais, propunha libertar os escravos com mais de sessenta anos e reconhecia o direito de emancipação pelo trabalho, sem pagamento de indenização. Os senhores de escravos se sentiram atacados em seu direito de propriedade e lutaram por ele até mesmo depois de

abolida a escravidão. Depois de proclamada a República, alguns ainda a pediram. O projeto previa um fundo de emancipação, sem tributos excessivos para a população. Previa, ainda, o valor do escravo, dentro de uma escala para evitar abusos e embaraços, valor este que seria amortizado anualmente, a uma porcentagem de 6%. A localização da escravatura seria feita provincialmente; o projeto não aceitava ainda o imposto proibitivo ao comércio de escravo, que ficava restrito às províncias:

"O estado de espírito público já não sofre o comércio de escravos. A compra e venda de uma criatura humana repugna aos sentimentos hoje dominantes no país. Se não aconselhamos a inalienabilidade do escravo, é porque ele representa ainda um instrumento de crédito e interesses da fortuna pública, a que essa medida radical poderia trazer abalo profundo. Mas, ao menos, restringimos as possibilidades e os limites desse direito odioso, encaminhando as nossas leis para a imobilização local do elemento servil."²¹

Entendia que toda transformação se fazia com comoções e dissabores, mas não se deviam temer as modificações. Tocqueville, segundo Rui Barbosa, registrou que a abolição produziu um movimento civilizador maior nas colônias inglesas do que em qualquer outra nação do universo. Documentos oficiais registravam a boa vontade dos libertos para o trabalho e os negócios. Estas informações possibilitaram-lhe concluir que ao Brasil era mais favorável a transição para o trabalho livre:

"Neste sentido concorrem a índole benigna e os hábitos de humanidade comuns entre os proprietários no Brasil; a variedade de culturas, em que se ramifica, entre nós, a indústria agrícola, diversamente do que acontecia na maior parte dos países onde o braço escravo era o instrumento da lavoura; a corrente da imigração, já encaminhada para muitas das nossas províncias, especialmente algumas daquelas onde é mais densa a escravaria; a experiência do trabalho livre, já ensaiada, pela grande propriedade mesma, em vários tentames, com resultados animadores; a proporção, enfim, imensamente menor em que se

²¹Id. Ibid., p. 167.

acha, na superfície do nosso território, a população servil para com a outra."²²

A população negra no Brasil representava 1/12 da população total. Nos outros países o número de escravos era exorbitante. Nos Estados do sul dos Estados Unidos representava 1/3 da população e em certas colônias britânicas chegavam ao 6/7 do total.

Com relação ao trabalho dos libertos, o projeto previa uma restrição moderada quanto ao direito de locomoção. Ele impedia o escravo de residir em outro município por cinco anos. O projeto não matava o interesse individual, pois instituía a obrigação do trabalho. O escravo trabalharia para ele mesmo. Pretendia-se restituir a este a propriedade sobre seu trabalho e, a qualquer tempo, proibia a vagabundagem. Fixado numa dada região ele não poderia tomar gosto por atrações ao desconhecido, nem pela indolência e instinto inconsciente de aventuras, era preciso sentir a necessidade do trabalho. Para conter o ócio, o código criminal previa meios repressivos contra a vadiagem.

Para finalizar seu parecer, Rui Barbosa recuperou a história da abolição e mostrou que os proprietários sempre se opuseram a ela²³. O tráfico foi abolido por lei em

²²Id. Ibid., p. 190-1.

²³ O Estado deveria decretar a abolição para Rui Barbosa. Não se poderia esperar que os senhores a realizassem. Os senhores seguiam a "lei universal da natureza humana" que não abria mão de privilégios já conquistados. Tocqueville se pronunciou sobre essa questão no discurso proferido no parlamento francês, em 1845, intervindo na discussão da lei sobre o regime dos escravos nas colônias. Relatou que nos Estados Unidos presenciou homens que amavam a igualdade, não admitindo qualquer desigualdade e diferenças, sejam elas de fortuna, educação, gosto ou hábito, mas aceitavam a escravidão. Encontrou homens que lutavam pela escola pública, mas proibiam os escravos de serem alfabetizados sob pena de morte. Não se deveria, pois, esperar nada das classes que detinham algum privilégio: "Os senhores acaso acreditam que, por exemplo, se nesta França, hoje considerada o país mais democrático do mundo, se tivesse encarregado as classes privilegiadas de reduzir os seus privilégios, ou as tivessem encarregado de elevar as classes médias até seu próprio nível, acreditam mesmo que elas o teriam feito? Seguramente, não. Temos que tomar os homens por aquilo que os homens são. T tamanha revolução só pode ser executada por aqueles que a realizam em seu próprio proveito. Neste caso, ela se faz violenta e cruelmente. Mas esta revolução pode, também, ser levada a cabo sem destruições e sem ruínas, se realizada por um poder dominador situado, ao mesmo tempo, acima dos que gozam dos privilégios e dos que querem usufruir deles. Neste caso, poderia reduzir o nível de uns e elevar o dos outros, sem tomar posição nem por uns nem por outros."(TOCQUEVILLE, Alexis de. A emancipação dos escravos. São Paulo: Papyrus, 1994, p. 129).

1831 e 1850²⁴, entre os protestos do interesse agrícola; a emancipação dos nascituros triunfou em 1871, igualmente, apesar das reclamações indignadas e violentas da grande propriedade.

Esta retomada histórica possibilitava evidenciar que a demora nas reformas levava apenas a uma intensa agitação, visto ser o Brasil o último país a realizar a emancipação. Era imperioso extinguir rapidamente o cativo, pois havia se chegado a um tal momento de crise em que era mais fácil abolir a escravidão do que mantê-la. Como os homens tinham dificuldades para encaminhar a questão, era necessário moderar as impaciências através de reformas graduais. Nos anos de 1883 e 1884 fundaram-se diversas agremiações a favor da abolição, o movimento tomava força. Em 1880 proibiu-se por lei judicial, no Rio de Janeiro, o comércio e o transporte de escravo de uma província para outra, seguida por igual lei pela província de São Paulo. Na Bahia, em 1881, criou-se um Fundo de Emancipação de Escravos. O Ceará e Amazonas libertaram seus escravos em 1884. O Clube dos Advogados do Rio de Janeiro proclamou não haver no Brasil nem uma lei instituindo o estado servil.

O parecer de Rui Barbosa favorável ao projeto de emancipação do sexagenário foi levado à discussão na Câmara em abril de 1885, mas não foi aprovado. Como ele não era mais deputado, prosseguiu sua campanha abolicionista na tribuna jornalística²⁵. De 03 de setembro de 1884 à maio de 1885 publicou uma série de artigos no *Jornal do Comércio*²⁶ e pronunciou, no Rio de Janeiro, três conferências nos teatros Politeama e Lucinda, de 9 de junho a 7 de novembro de 1885.

Na Câmara, o gabinete Souza Dantas fora derrotado em 7 de junho desse mesmo ano, e organizou-se um novo gabinete. Dantas foi substituído por Saraiva, o condutor

²⁴No Brasil em 1831, sob forte pressão inglesa, promulgou-se uma lei que proibia o tráfico negreiro, na prática, porém, ela não foi cumprida. Em 1845, a Inglaterra aprovou uma lei, conhecida como **Bill Aberdeen**, que concedia o direito de aprisionar navios negreiros em qualquer lugar do mundo e punir os traficantes nos seus tribunais. Diante da pressão para combater o tráfico, em 4 de setembro de 1850 aprovou-se a Lei Eusébio de Queirós. Esta proibia o tráfico negreiro e autorizava a expulsão dos traficantes do país. Com esta lei suprimiu-se quase por completo o transporte de escravos africanos.

²⁵As discussões acerca do projeto de emancipação dos escravos sexagenários levou a Câmara à aprovação de uma moção de desconfiança ao ministério de Souza Dantas por 59 contra 52 votos. O Imperador dissolveu a Câmara e convocou novas eleições em primeiro de dezembro de 1884. Rui Barbosa candidatou-se a deputado geral mas não se reelegeu. Ele ainda se candidataria posteriormente a esse cargo mais duas vezes, porém não mais se reelegeria durante o Império.

²⁶BARBOSA, Rui. Abolicionismo. Rio de Janeiro: Min. C/ FCRB, 1988.(OCRB, vol. XII, t. 1, 1885)

da reforma da eleição direta, em 1881. A sua orientação era menos avançada do que a do ministério anterior. Saraiva era agricultor e senhor de escravos. O seu projeto elevou a idade do trabalho escravo de 60 para 65 anos e foi aprovado sem maiores discussões. O projeto de Dantas foi "sepultado nos arquivos" e o novo aprovado com apenas 17 votos contra. Depois da aprovação, Saraiva pediu demissão do cargo tendo permanecido no governo por apenas cento e seis dias.

Rui Barbosa criticou o projeto de Saraiva, dizendo que fora feito em "homenagem à tranquilidade da lavoura". Comparou os dois projetos e concluiu que o projeto de Saraiva emancipava o escravo acima de 65 anos, obrigando a mais três anos de serviços ou cem mil réis em dinheiro. Continuou sua crítica à reforma aprovada afirmando que ela agravaria a dívida pública. O que ela alcançava era apenas o sossego da lavoura. Porém, a quietude dos proprietários iria se defrontar com a superexcitação do movimento emancipador que crescia a cada dia.

Na conferência "A situação abolicionista", proferida no Theatro Polyteama, em 2 de agosto de 1885, novamente criticou o projeto de Saraiva. Para ele, o que o projeto poderia oferecer como resultado, em dez anos, era cem mil colonos, cinquenta mil alforrias sem ônus e oitenta mil liberdades condicionais. Criticou, também, a utilização do fundo de emancipação para a entrada de imigrantes, principalmente os "coolies", aprovada no referido projeto. Este projeto pouco contribuiria à ação emancipadora e ao movimento de reorganização agrícola:

"Nunca uma concepção política aliou mais perfeitamente do que este projeto o odioso ao ridículo. Como auxílio à lavoura encravilhada, é simplesmente um salva-vidas para os naufragos da imprevidência, ou o jubilei da onzena hipotecária. (Apoiados.) Como vigorizador da parte ainda salvável da nossa feudalidade agrícola, seria um mecanismo de privilégio, uma caixa de seguro estabelecida em favor da opulência. (Apoiados.) Como reorganização do trabalho pela colonização estrangeira, solicitada especialmente para ensaiar em grande a *barganha* de negros por europeus, não há veleidade mais irrisória; a não ser que o plano encubra uma larga experiência de transfusão de sangue asiático, para cruzar, nas veias do país, a hematia malaia com a hematia africana. (Apoiados.) Como restaurador da produção nacional, é um rasgo do mais aviltante desprezo para com o Norte, cujas províncias serão atraçoadas, se as suas deputações não acabarem, opondo ao governo a mais

desenganada negativa. (Aplausos.) (...) Como intuição do porvir, como exemplo de previsão reformista, é um ato de fé implícita no monopólio eterno da grande propriedade, - inconcebível miopia ante o prospecto da revolução próxima, inevitável, com que a desenfeudação do solo, conseqüência da emancipação do trabalho, não tardará em transformar a ordem antiga.(Aplausos.)"²⁷

A discussão sobre a substituição do escravo já vinha sendo feita há muito tempo. Entre as soluções a imigração asiática foi pensada, embora muitos autores se opusessem a ela. Joaquim Nabuco pronunciou um discurso, em 1º de setembro de 1879, na Câmara dos Deputados²⁸, frente a um pedido de verbas para contato com a nação chinesa, mostrando-se contrário a essa imigração de "chins". Para Nabuco, a grande questão a ser resolvida era descobrir um meio de substituir ou preencher a falta de braços, dado que a abolição estava próxima. Nabuco colocava que não era vontade coletiva a introdução dos chins, *máquinas animais*, dados os perigos que eles representavam. Eles foram pensados como meio de transição, pois seu caráter subserviente e imoral poderia contaminar a população e afastar o imigrante europeu²⁹.

Rui Barbosa, junto ao movimento abolicionista, fez diversos discursos mostrando como era difícil e necessária a abolição, e que era chegado o momento. Em 1887 as questões se acirraram e arrastaram a sociedade para o projeto de emancipação; não era possível conter o movimento. Os abolicionistas buscavam apoio no exército e no clero. A campanha abolicionista se alastrou e os escravos tomaram a questão em suas próprias mãos.

²⁷Id. Ibid., p. 184-5.

²⁸NABUCO, Joaquim. Discursos parlamentares. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1950. Na seqüência este texto será citado como D. p..

²⁹Assim Nabuco sintetiza seu discurso: "Perguntei em primeiro lugar se os chins eram reclamados pela lavoura, e provei que não; a lavoura do norte não os quer, a lavoura do sul não os pediu. Mas, sendo os chins reclamados pela lavoura, serão eles convenientes? Não, por muitos motivos; etnologicamente, porque vêm criar um conflito de raças e degradar os existentes no país; economicamente, porque não resolvem o problema da falta de braços; moralmente, porque vêm introduzir na nossa sociedade essa lepra de vícios que infesta todas as cidades onde a imigração chinesa se estabelece; politicamente, afinal, porque em vez de ser a libertação do trabalho, não é senão o prolongamento(...) do triste nível moral que a caracteriza e a continuação ao mesmo tempo da escravidão"(Id. Ibid., p. 172).

Ocorreram evasões em massa de escravos agrícolas no município de Campinas e regiões vizinhas. O comércio, a magistratura, a igreja e o exército saíram às ruas favoráveis aos escravos; estes fugiam das fazendas fazendo com que o governo se mostrasse incompetente para evitar a evasão. Instaurou-se um estado de revolução, a abolição se colocava como questão de um, dois ou três anos.

"A catadupa que se despenha de S. Paulo, não permite crer que o termo da transição exceda o meado de 1889. Fazendas, municípios, cidades, distritos, províncias inteiras vêm agregar-se, de momento em momento, à montanha vitoriosa que rola. Uma das duas grandes metrópolis da escravidão, a mais inteligente, a mais enérgica, a mais opulenta, lançou o seu peso na balança, e esse peso há de preponderar ao da outra, morosa, oficial, explorada pela politicagem eleitoral dos chefes conservadores. S. Paulo arrastará o Rio. O negro, que se está liberando a si próprio na primeira, há de emancipar-se a si mesmo na segunda."³⁰

Acreditava que o momento levava à organização de uma nova era. Era preciso distribuir, socorrer, importar colonos para a agricultura e depois se veria o que fazer com os escravos; era urgente libertá-los. As condições da economia brasileira não podiam mais se assentar com base na escravidão. A abolição não poderia ser feita pelos donos de escravos.

Alguns autores afirmavam que não havia falta de braços na agricultura. Nabuco também chamou a atenção para o fato de que a população não tinha o que temer: em seis províncias somavam-se três milhões de braços que estavam fora do trabalho, que se mantinham assim em função da própria escravidão. O que acontecia era que os braços disponíveis não eram bem utilizados, pois não se introduziam máquinas na produção. Alguns fazendeiros menos apegados à rotina é que se utilizavam de arado, mas apenas na região de São Paulo. Para Nabuco, não faltava mão de obra, era preciso melhorá-la, ter homens livres e práticos, somados a maquinismos aperfeiçoados e com meios de comunicação adequados³¹.

³⁰BARBOSA, Rui. Trabalhos Diversos. Rio de Janeiro: Min. Ed. C., 1965, p. 87. (OCRB, vol. XV, t. I, 1888)

³¹NABUCO. D. p..

Assim, a construção de estradas de ferro, que intensificou-se na segunda metade do século XIX, era vista como um dos fatores que levaria à abolição.

Louis Couty, por sua vez, mostrou-se, em 1884, preocupado com a substituição do escravo liberto e abordou a dificuldade de se organizar o trabalho livre. Após a libertação dos nascituros, procurou-se criar uma legislação que assegurasse sua educação através de escolas especiais e criar colônias para a entrada de imigrantes. Ao mesmo tempo, buscou-se melhorar e utilizar mais amplamente os homens livres que o próprio Brasil oferecia, porém esta tentativa deu poucos resultados pelas dificuldades causadas pela longa distância e meios precários de comunicação. Couty escreve:

"A grande dificuldade, para esses milhões de camponeses, caboclos, caipiras, campeiros espalhados por quase toda a superfície do Império, era a ausência de vias de comunicação. Estes homens livres, tornados ativos e empreendedores, não poderiam produzir, porque não podiam trocar."³²

Procurou-se aproveitar esses indivíduos tomando algumas medidas como a difusão da instrução e o desenvolvimento do hábito de poupança.

A abolição dos escravos aconteceu em 13 de maio de 1888, proposta pelo ministro do Império João Alfredo e assinada pela princesa Izabel, num curto documento que dizia estar abolida a escravidão em todo o país. Na concepção de Rui Barbosa a abolição não era mérito da princesa, pois ela já estava imposta ao país. Quase um ano depois de promulgada a abolição, No Diário de Notícias, no artigo intitulado 10 de Março, ele travou uma interessante discussão sobre a abolição, demonstrando que o escravo decretara sua própria liberdade.

"A reação do gabinete 20 de agosto levava ao paroxismo a crise, em que a propriedade servil arquejava desde o ministério 6 de junho. Complicada com o conflito abertamente travado entre o exército e o governo, com as humilhações a que este confessadamente se agachara, com a subalternidade que a força armada lhe impusera, com a dispersão incruenta, mas geral e

³²COUTY, Louis. A escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: FCRB, 1988, p.70.

definitiva, dos cativos em S. Paulo, a agonia do escravismo chegara ao estertor, desesperada e impaliável.

O gênio da abolição anunciava à alma popular a hora da consagração suprema das suas aspirações: porque a resistência desaparecera, com o prestígio da autoridade nas capitulações sucessivas do ministério Cotegipe, e com a solidariedade entre ele e o senado ante o *Quero* da espada impaciente dos generais. Quando o êxodo da raça escravizada, propagando-se já pela província do Rio de Janeiro, mostrou ao poder que, para demorar os dias da escravidão, seria mister recativar, homem por homem, a massa inumerável dos evadidos, e guardar cada fazenda mediante uma companhia de sicários fardados (pois o soldado brasileiro repelia a missão ignóbil) - as exigências dessa conjuntura, decisiva em relação a toda a ordem social no país, encontraram a coroa e o executivo trêmulos, quase súplices, aos pés do exército agitado pelo calor da grande conflagração, a fraternizar publicamente com ela.

Logo que o escravo se fez homem, pela consciência de que o era, e o *Nom possumus* militar desarmou as reivindicações dos proprietários, a abolição estava de fato promulgada. (...) O tropel longínquo do povo negro, derramando-se pelos serros paulistas, murmurava aos nossos ouvidos.(...)

A nação inteira declarava-se acoitadora dos fugidos...."³³

No artigo de 24 de março de 1889, "Política de Paz", escreveu que, embora a abolição estivesse decretada, era preciso ainda dar educação aos escravos libertos:

"Os riscos em que pode periclitar a condição dos remidos, não nascem da grande propriedade, absolutamente conformada, hoje, com a sua nova situação. Nascem deles próprios. São, posto que em grau diverso, os mesmos perigos comuns, entre nós, a todas as camadas populares: os perigos da ignorância e da inaptidão política.

Organizem os abolicionistas a educação dos libertos; e terão estes, antes dos filhos dos brancos, aquilo que os governos deste país ainda não quiseram dar à população brasileira; porque o ensino público decaiu sempre; e cada reforma, que se superpõe à rima das anteriores, é apenas uma transação entre a vaidade inculca dos administrantes e as ganâncias particulares dos administrados, neste gênero de negócio, o mais ímprobo dos que

³³BARBOSA, Rui. Queda do Império. Rio de Janeiro: Min. Ed. S./FCRB, 1947, p. 33-35. (OCRB, vol. XVI, t. I, 1889. Na seqüência será citado como Q. I..

se exercitam entre nós. Promovam a reabilitação moral dos libertos pela instrução, como se faz, há vinte e cinco anos, nos Estados Unidos. Dêem a voz desta cruzada; e continuarão dignamente o seu papel em vez de o falsear, concluindo os homens de cor, sob o alvoroço de fantasmas, em associações liberticidas."³⁴

Entendia que a libertação dos escravos consistia, apenas, em meia liberdade. Era preciso ainda proporcionar-lhes a redenção intelectual, através de sua educação para a vida civil, pela escola e pelo trabalho. Como este trabalho de educação não acontecia, a saída para resolver os problemas de mão-de-obra para a lavoura foi a introdução de imigrantes no país. A camada popular, embora em grande número, estava entregue à ignorância e à incapacidade política. Esta também precisava de educação. Quem são estes homens que não se mostravam disponíveis para a produção?

O trabalhador livre nacional foi pensado como solução para o problema de mão-de-obra, porém esbarrava-se na sua "preguiça e inatividade". Eram homens pobres, que se tornavam agregados, vivendo ao redor da grande propriedade. Esses homens apenas exploravam a abundante natureza que os cercava. Contentavam-se com muito pouco, viviam em casas miseráveis, alimentando-se apenas o suficiente para não morrer de fome³⁵.

³⁴Id. Ibid., p. 170-1. Tavares Bastos, em 1870, escreveu sobre essa questão. Ele considerava a necessidade de oferecer educação aos libertos como forma de civilizá-los, como forma de transformar o liberto em cidadão: "Não esqueçam nossas províncias este fato eloqüente: para fazerem do escravo um homem, os anglo-americanos não o submetem ao tirocinio de escusados vexames; fazem-no passar pela escola. O mundo jamais assistiu a uma tal revolução, na mesma sociedade, em meio dúzia de anos. A escola para todos, para o filho do negro, para o próprio negro adulto, eis tudo! Emancipar e instruir, são duas operações intimamente ligadas. Onde quer que, proclamada a liberdade, o poder viu com indiferença vegetarem os emancipados na ignorância anterior, a abolição, como nas colônias francesas, não foi mais que o contentamento de vaidades filantrópicas, não foi a reabilitação de uma raça. A abolição da escravidão e o estabelecimento da liberdade não são uma e a mesma cousa". (BASTOS, Tavares. A província. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1975, p. 170-171)

³⁵Pereira procurou demonstrar que uma das explicações para o prolongamento da escravidão estava na dificuldade de converter o homem livre em trabalhador assalariado. No Brasil a abundante natureza proporcionava alimentação variada e farta, a subsistência do homem estava assegurada, o que não o forçava a se sujeitar a trabalhar para outrem. Este autor marcou que as queixas contra "a preguiça" do homem livre nacional era uma constante nos documentos oficiais, memórias, ensaios, relatos de viajantes estrangeiros, etc. (PEREIRA, Lupércio Antonio. Limites históricos do pensamento abolicionista. Assis, UNESP- Campus de Assis, 1986. (Dissertação de mestrado)

Esta questão já vinha sendo discutida concomitantemente à da emancipação dos escravos, no Congresso Agrícola realizado no Rio de Janeiro, em 1878. Dada a dificuldade de aproveitamento do braço nacional, a imigração era vista como solução³⁶. A imigração estava, nesse momento, favorecida pela conjuntura internacional³⁷, mas para que a imigração para aqui afluísse era necessário preparar o terreno para recebê-la, modernizar o país, decretar liberdade religiosa, secularizar os cemitérios, fazer registro civil, democratizar o voto, desenfear a propriedade, desoligarquizar o Senado, organizar as províncias em estados confederados dos estados unidos brasileiros.

A propriedade no Brasil se caracterizava pela grande extensão, cultivada pelos escravos. Havia diversos autores que a criticavam e propunham como solução a pequena propriedade. Para incentivá-la o engenheiro João da Rocha Fragoso, em relatório apresentado em 1879 ao ministro da Fazenda, destacou que era necessário a cobrança do imposto territorial, não só para aumentar a renda do Estado, mas principalmente para criar e desenvolver a pequena lavoura. Assim sintetiza os problemas principais do país:

"É sabido que os nossos lavradores, assim denominados mui impropriamente, por isso que ignoram os conhecimentos os mais rudimentares dos lavradores de outros países, têm a fraqueza da posse de grandes territórios, que nunca seriam capazes de cultivar e cujo principal fim é neles estabelecer uma espécie de

³⁶Congresso Agrícola de 1878. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1988. A abundante natureza dificultava a expropriação do trabalhador nacional. Somente se submetia a trabalhar para outro o homem que não tinha como sobreviver. As relações de trabalho na Europa impuseram ao homem, através de uma acumulação primitiva do capital, a necessidade histórica do trabalho assalariado. Naquele continente, no século XIX, os trabalhadores miseráveis já haviam incorporado o ritmo da produção burguesa. Ao dirigirem-se aos novos países levavam consigo o espírito burguês: procuravam acumular capitais. Esta questão foi discutida no trabalho de dissertação de mestrado "Reinações de um escritor: Monteiro Lobato" (MACHADO, Maria Cristina G. Reinações de um escritor: Monteiro Lobato. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1993).

³⁷"No exterior as condições tornavam-se mais propícias à imigração para o Brasil. Os Estados Unidos, que durante o século XIX tinham absorvido quase toda corrente imigratória, começavam a dificultar a entrada de novos imigrantes. Por outro lado, as transformações políticas ocorridas na Itália com a Unificação, provocaram uma emigração em massa das populações rurais. Entre 1873 e 1887 mais de 60.000 pequenas propriedades foram tomadas pelo fisco por falta de pagamento de impostos e entre 1881 e 1901 o número de propriedades pedidas pelos "contadini" elevava-se a mais de duzentos mil. O pauperismo atingia as zonas rurais que se tornavam focos de imigração"(BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. História geral da civilização brasileira. Tomo II O Brasil monárquico. Reações e Transações. Vol. 3. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972, p.177).

feudo. Nesses territórios ou fazendas nota-se, que, apenas uma extensão mui diminuta é cultivada pelos escravos.

A grande área restante conserva-se inculta, não por falta de braços porquanto em quase toda ela nota-se um grande número de indivíduos que aí se estabelecem, com permissão do senhor das terras, ou fazendeiro, e que são denominados <agregados>.

Esses agregados, em número muitas vezes superior ao dos escravos, são cidadãos pobres que não podem dispor de recursos bastantes para comprar uma nesga de terra, porque o fazendeiro exige-lhes quantia relativamente fabulosa; seguramente com o propósito de não libertar tais indivíduos de ação dominadora. Em tais condições, contentam-se os agregados em cultivar as terras, tanto quanto baste para delas tirar o indispensável à sua subsistência e de suas famílias.

Pela dependência em que se acham dos proprietários, constituem aqueles agregados uma classe escravizada que, se bem não esteja sujeita a tributo algum de dinheiro ou trabalho, em benefício do fazendeiro, estão-no, entretanto, pelo imposto eleitoral, que em ocasião oportuna pagam à boca do cofre, sob pena de expulsão, indo muitas vezes submeter-se a condições mais rigorosas.

Compreende-se facilmente que de tais condições resulta a falta de estímulo e amor ao trabalho, na população livre e pobre do interior, que cada vez mais se enerva e corrompe.

O imposto colocando o senhor de terras em condições de não possuir mais que o indispensável para a cultura, segundo os braços escravos de que pode dispor, sob pena de consideráveis prejuízos, será forçado a arrendar ou vender em retalho o excedente de suas terras, onde irão estabelecer-se aqueles agregados, não já nesta qualidade, mas nas de proprietários ou arrendatários.

Nesse novo estado tais indivíduos adquirindo uma independência que os nobilitará começarão a compreender a importância e valor do trabalho, essa riqueza por excelência, fonte de todas as felicidades. Os esforços multiplicar-se-ão com o auxílio das máquinas e instrumentos aratórios, e o progresso da lavoura será uma verdade. A ordem e moralidade pública, que resultam dos bons usos e costumes, e que só podem existir com o amor ao trabalho, será uma realidade, e constituirão os verdadeiros e mais poderosos elementos de progresso do país.

Colocada em tal via de progresso a população agrícola do Império, a imigração se fará espontaneamente, porque os pequenos lavradores saberão acolhê-la, e tratá-la, de modo mui

diverso daquele por que atualmente o fazem os senhores de escravos".³⁸

Embora diversas reformas ainda fossem necessárias, num discurso proferido após a abolição, no dia 19-05-1888, Rui Barbosa registrava ter-se realizado uma das mais arrojadas transformações do país, a qual poderia desencadear todas as outras. Ela abria brecha para a entrada da civilização ocidental, para a corrente européia que traria consigo a realidade democrática de suas instituições³⁹.

Rui Barbosa passou, a partir de 1885, a tratar com bastante ênfase a questão da imigração⁴⁰. Criticou a gerência do ministro da agricultura, sob a responsabilidade de Antônio Prado, por ter extrapolado os gastos com a imigração, além do previsto no orçamento nacional. Prado violou o orçamento em nome do fomento à imigração em larga escala para o desenvolvimento agrícola do país. Cioso das finalidades imigratórias, destacou que o ministro utilizou-se de propaganda imoral, desmoralizando o Brasil na Europa. Sua política de imigração fez com que a escória européia para aqui se dirigisse, cheia de "vícios odiosos" que em nada contribuíam para civilizar o país. Estes imigrantes não tinham nenhuma experiência com o trabalho do campo.

Mostrou que o processo imigratório na Argentina foi diferente. A própria Constituição do país dava ao governo federal e à legislatura federal o encargo de promover a

³⁸Apud: BARBOSA, Rui. Anexos ao relatório do Ministro da Fazenda. Rio de Janeiro: Min. Ed. S./FCRB, 1949, p. 83-84. (OCRB, vol. XVIII, t. IV, 1892). Na seqüência será citado como A. r. M.F.

³⁹BARBOSA, Rui. Trabalhos diversos. Rio de Janeiro: Min. Ed. S./FCRB, 1947. (OCRB, vol. XV, t. I, 1888)

⁴⁰Escreveu quatro artigos sobre a imigração na República Argentina a partir do livro de Emilio Couchón, "Apuntes sobre inmigración y colonización", publicado em Buenos Aires, em 1889. Este livro, segundo Rui, elevava o conceito que já se tinha sobre o desenvolvimento intelectual e político da Argentina. A tese de Couchón abrangia o problema inteiro da imigração e mostrava que sua solução era "simples e decisiva na lei onipresente da liberdade". Neste livro encontram-se "lições inestimáveis" e atuais para o Brasil (BARBOSA. Q. I. - OCRB, vol. XVI, t. IV, 1889). O interesse dele pela imigração pode ser explicado pelo aumento de imigrantes no país. Buarque de Holanda escreveu que entre 1871 e 1886 chegaram ao Brasil pouco mais de quarenta mil imigrantes. Em 1887 e 1888 chegaram mais de cento e vinte e dois mil, destacando que ela se incrementou entre 1885-1886. Criou-se a Associação Auxiliadora da Colonização em agosto de 1871; esta em 1874 recebeu cem contos para financiar passagens aos imigrantes. O governo de São Paulo foi o seu maior incentivador (BUARQUE DE HOLANDA, op. cit.).

imigração e a colonização de terras. Eram indicados dois caminhos: a imigração oficial e a imigração espontânea. A experiência argentina fez com que se optasse pelo segundo caminho incentivando a entrada espontânea dos imigrantes; o Brasil, porém, insistia na imigração oficial. A Argentina, no quadro geral das nações, conquistou o terceiro lugar no número de imigrantes recebidos entre 1881 a 1885, perdendo apenas para os Estados Unidos e Austrália. O Brasil se colocava doze vezes abaixo dela.

Rui Barbosa mostrava-se contrário a imigração artificial, mas não achava que o governo deveria ficar indiferente:

"Nesse *desideratum* cabe ao estado um papel eminente: o de prover 'a que o imigrante espontâneo encontre, no postrídio de sua chegada ao país, todas as facilidades, *para se localizar em caráter de proprietário*'. O modelo mais perfeito, na matéria, é o que nos oferecem os Estados Unidos, cujos economistas, como os ingleses, nos ensinam como o primeiro trabalho preparatório à imigração eficaz, o saneamento, a desbravação do solo, a mensuração da superfície, a criação de uma viabilidade ampla nas regiões colonizadas.

O caminho de ferro é o mais enérgico propulsor material desse desenvolvimento..."⁴¹

Destacou que apenas a via férrea não traria resultados se o país não adotasse a liberdade religiosa e o casamento civil, facilitando a nacionalização e a descentralização da vida local, modificando as leis de terra e a circulação dos títulos de proprietários. Tais reformas estimulariam a imigração espontânea, a verdadeira imigração.

Os imigrantes que o Estado, representante dos grandes proprietários de terras, tinha interesse em receber eram para a agricultura. Essas famílias não tinham como vir com recursos próprios; assim, o Estado deveria adiantar-lhe a passagem. Os imigrantes espontâneos na Argentina chegavam aos milhões e logo encontravam trabalho. Porém, com a imigração protegida, só entravam nos países a indigência das capitais européias, a escória das classes perigosas, os ladrões. Rui Barbosa descreveu como o imigrante era recebido naquele país:

⁴¹BARBOSA. Q. I., p. 5-6.(OCR, vol. XVI, t. IV, 1889)

"Desembarcados, têm os imigrantes direito a poisada e sustento, à custa da nação, durante os cinco dias subseqüentes, que se prorrogarão, em caso de doença, até à cura. Excedido esse prazo, o imigrante que continue a se aposentar nas hospedarias do Estado, retribuirá o agasalho, que recebe, à razão de meio peso forte diário por indivíduo maior de oito anos, e vinte e cinco centavos por criança menor dessa idade. Cessa esse limite quanto aos colonos contratados para os núcleos nacionais, a quem assiste direito de alojamento até a sua localização no ponto de seu destino. Incumbe à Repartição do Trabalho, na capital, e às comissões de imigração, nas províncias, auxiliar os imigrantes a se acomodarem nas artes, ofícios, ou indústrias, que elegerem; podendo intervir, a aprazimento dos interessados, nos contratos de colocação dos imigrantes, para lhes assegurar a execução dos ajustes estipulados. O que optar pela residência nas províncias, ou em alguma das colônias federais, será trasladado gratuitamente, com sua família e haveres, até o lugar de sua escolha.

A parte, porém, especialmente interessante do regimen imigratório na República Argentina consiste na organização das suas leis de terras, onde o tino dos nossos vizinhos, inspirando-se no padrão dos Estados Unidos, reuniu as facilidades e os incentivos mais eficazes, para convidar, enraizar, e assimilar à pátria americana a imigração européia".⁴²

A colonização exigia a multiplicação das *vias de comunicação* e ampliação da classe dos *proprietários livres*. Na Argentina criou-se a Comissão Central de Imigração, a ela ficavam subordinadas todas as comissões existentes no país. Além de vários melhoramentos, objetivou-se também pagar passagem a alguns colonos para visitar a sua terra natal e assim divulgar o andamento da colonização, propaganda esta de grande utilidade. O Estado assumiu um grande papel, amparava o imigrante em todos os seus passos sem, porém, tolher a sua liberdade.

Rui Barbosa criticou o fato de que o Brasil não estava aprendendo nada com a experiência Argentina. O país continuou "a viver de um expediente para cada dia, uma originalidade para cada caso, um paliativo para cada acidente, uma lei para cada ministro, uma regra para cada concessão, uma perplexidade para cada embaraço, um erro para cada

⁴²Id. Ibid., p.22-23.

problema."⁴³ Embora não tenha se aprofundado na análise do problema da imigração, sempre a colocava como meio de propagação do progresso e da civilização. Para efetivá-la, objetivava criar condições para que as correntes imigratórias para cá se dirigissem através de reformas legislativas e modificações na propriedade da terra, aprendendo com o exemplo americano e argentino.

Pode se dizer que na luta pela organização do trabalho livre, enquanto modernização das relações de produção, Rui Barbosa se envolveu com o movimento abolicionista e alertava para a necessidade de medidas que incentivassem a imigração. Assim, participava das questões mais polêmicas de sua época. A educação, nessa luta, não era a questão mais importante. Na leitura do conjunto de sua obra, pode-se perceber o envolvimento do autor com questões gerais necessárias, à organização da sociedade. Nesse sentido, também pode-se analisar sua posição com relação à modernização das questões políticas brasileiras.

2 – Da modernização das questões políticas: em discussão a reforma eleitoral e a constituição republicana

A questão eleitoral foi muito discutida no final do Império. A democracia moderna, que parte da sociedade queria consolidar, exigia sufrágio universal, voto livre direto, para dar liberdade política ao país. O poder central e pessoal do Imperador, apoiado pelos grandes proprietários de terras escravocratas, impedia que se modernizassem a sociedade civil e o estado, à medida que se praticava uma política econômica contencionista, baseada na grande propriedade agrícola e no poder dela emanado.

Para o Partido Liberal, as classes conservadoras se colocavam contrárias às grandes reformas que o país exigia para que se tornasse uma nação civilizada. Estas temiam qualquer progresso, qualquer inovação que viesse subverter as relações de trabalho e produção postas. A forma pela qual se faria essa inserção no "espírito da época" não era unânime, nem dentro do próprio partido. Nessa luta Rui Barbosa tomou declarado posicionamento, na Câmara dos Deputados, lutando pela implementação de reformas. Ele não estava sozinho, parte da sociedade lutava para o desenvolvimento da indústria, para abrir as portas à

⁴³Id. Ibid., p. 69.

imigração, para concluir o processo abolicionista iniciado com a lei do ventre livre, para fomentar o desenvolvimento urbano, em suma, para a modernização da economia, que exigia modificações na legislação.

Desta maneira, a reforma eleitoral de 1881, na qual se envolveu, buscava aproximar o Brasil do espírito cosmopolita do século XIX. Para isso, procurava incorporar um contingente de eleitores até então ignorados, tais como os não-católicos, os escravos libertos e os estrangeiros. Lutava-se para fortalecer no país a unidade nacional. Era preciso absorver o escravo prestes a se tornar homem livre e persuadi-lo ao trabalho sem recorrer ao chicote e, ao mesmo tempo, era preciso dissolver as diferentes nacionalidades dos imigrantes deserdados que para o Brasil afluíam, bem como destruir o poder que o grande proprietário de terras exercia sobre os eleitores dele dependentes. A eleição direta era posta como aquela que poderia diminuir o poder do grande proprietário.

"Por ela os fazendeiros deixarão de conservar e alimentar em suas terras inúmeros agregados, que não se dão ao trabalho contando com os celeiros das fazendas mediante o voto que nas ocasiões sabem fazer valer. Ha fazendeiros, Exm. Sr., que convertem as suas fazendas em viveiros de votantes, com o estulto fim de se inculcarem influencias eleitorais, consentindo para isso que as suas terras sejam estragadas sem proveito algum, tolerando as perturbações de disciplina, tão necessária nas fazendas, a que dão lugar os agregados que reduzem os escravos a cometerem furtos e outros atos de insubordinação, e concorrendo para a ociosidade de tantos braços que, bem aproveitados, poderiam preencher os claros que a morte e a lei do elemento servil vão deixando na escravatura."⁴⁴

A questão eleitoral, discutida anteriormente à lei do sexagenário, não era de fácil resolução, mesmo não sendo suas conseqüências tão profundas como as da libertação do elemento servil. Para Saraiva⁴⁵, na sessão de 26 de maio de 1880, ela não podia ser vista como panacéia, pois não continha em si todas as virtudes, não trazia diretamente o remédio

⁴⁴Congresso agrícola de 1878, op. cit., p. 32.

⁴⁵SARAIVA, José Antônio. Discursos parlamentares. Brasília: Câmaras dos Deputados; Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978.

para os males públicos, como os da lavoura, do comércio e das finanças, que precisavam urgentemente serem socorridos para a prosperidade das indústrias. A reforma eleitoral, tal como foi apresentada, poderia, no seu entender, melhorar o estado político e, assim, refletir sobre outros interesses. A boa política poderia fazer boas finanças e estas concorreriam para a prosperidade industrial, o que, por sua vez, aumentaria os recursos do país, permitindo o auxílio à construção de estradas e outros melhoramentos que concorreriam para o desenvolvimento não só da agricultura, mas de outras indústrias.

No Brasil não havia liberdade de voto, não se faziam eleições independentemente da vontade do ministério. Este ameaçava de recrutamento militar quem não votasse com o governo, distribuía cortesias para os amigos políticos e os regulamentos apenas eram cumpridos para excluir das urnas os opositoristas. Assim, o governo fabricava o eleitorado. Quem estava no poder distribuía favores, e a oposição, por sua vez, distribuía promessas, denunciava Saraiva. Eleição direta significava um eleitorado independente, permanente e legalmente constituído.

Para Rui Barbosa, o sistema eleitoral vigente era fraudulento, à medida que os títulos que davam direito ao voto eram distribuídos pelo partido da situação e não ofereciam nenhum tipo de garantia para a oposição. O sistema tinha como principal chaga a questão da qualificação. O título de votante dependia de uma decisão administrativa ou judiciária, isto levava a um jogo de interesses administrativos.

Francisco Belisário Soares de Souza⁴⁶ escreveu um livro, em 1872, discutindo o sistema eleitoral vigente. Ele ressaltou que era urgente a necessidade de reformar o sistema eleitoral. Muitas reformas haviam sido feitas, porém todas ou criaram novos problemas ou agravaram os existentes. A legislação, para o autor, estava repleta de vícios e defeitos e os resultados se davam conforme os interesses do governo, de forma que nenhum deputado da oposição conseguia se eleger. Ele, como Rui Barbosa, escreveu sobre os problemas da qualificação dos votantes que era feita de forma arbitrária e ocasional.

Segundo Belisário o país não estava preparado para o sufrágio universal, sendo necessário cobrar-se do eleitor alguns requisitos. Ao explicar o projeto de representação das minorias, aprovado posteriormente, demonstrou que esta reforma garantiria a eleição do

⁴⁶SOUZA, Francisco Belisário Soares. O sistema eleitoral no Império. Brasília: Senado Federal, 1987.

candidato que alcançasse um terço dos votos, e cada partido poderia eleger determinada quantidade de deputados. Todas as opiniões deveriam estar representadas no plenário. Se o Partido Conservador, com determinado número de votos, elegeisse dez deputados, o Partido Liberal, com metade dos votos, elegeria cinco. Rui Barbosa criticava essa reforma porque acreditava que os políticos não haviam recorrido à eleição direta, mas buscaram na Europa a mais "pomposa e vã representação das minorias", colocada em prática através da lei do terço⁴⁷.

Na discussão sobre a reforma eleitoral, havia uma certa unanimidade para que fosse adotado o sistema direto, porém havia forte discordância sobre a forma como deveria ser realizada. A eleição direta era um desejo manifestado pelo próprio Imperador. Este organizou um ministério sob a presidência de Cansansão de Sinimbu que, em fevereiro de 1879, apresentou um projeto de eleições diretas, defendendo a reforma via Constituinte. Este projeto elevava o censo eleitoral de 200\$000 para 400\$000 e excluía o voto do analfabeto. Rui Barbosa defendeu este projeto no discurso proferido na sessão de 10 de julho de 1879, onde vinculou a questão da eleição direta a uma antiga aspiração do Partido Liberal⁴⁸.

A principal questão a ser discutida no projeto era a da capacidade eleitoral. Ele não propunha o sufrágio universal para o Brasil de 1879, tal como Belisário. Destacava que o sufrágio universal deveria ser acatado, porém pedia uma era de inteligência e de educação popular para que o país pudesse alcançá-lo. Ainda não era possível realizá-lo, primeiro era preciso verificar quem constitucionalmente podia votar quanto ao censo⁴⁹.

⁴⁷Segundo Buarque de Holanda, a lei do terço, aprovada em 20 de outubro pelo decreto nº2675, modificava a legislação anterior e buscava garantir a representação das minorias; esta era reclamada por todos. Ela se achava à base da lei dos círculos. O Imperador depositava muitas esperanças nessa lei. A lei do terço era uma negociação entre os partidos para que não se fosse de imediato à eleição direta e se evitassem câmaras unânimes ao gosto do governo; porém ela não alcançou seus objetivos (BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. História geral da civilização brasileira. Tomo II O Brasil monárquico. Do Império à República. Vol. 5. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972).

⁴⁸BARBOSA, Rui. Discursos Parlamentares. Rio de Janeiro: Min. C/ FCRB, 1945, p. 10-11. (OCRB, vol. VI e vol. VII, 1880). Na seqüência será citado como D. P..

⁴⁹Buarque de Holanda destacou, ao referir-se à questão eleitoral, que o próprio Imperador nunca deixava de lembrar da necessidade de manter a exigência de renda mínima como também o saber ler e escrever. Essa idéia já havia se alastrado no país, o progresso do saber era tido como fonte milagrosa de virtudes. Para ele, a educação, principalmente a instrução primária, era uma necessidade fundamental do povo. Seu raciocínio poderia ser desenvolvido da seguinte forma: "sem

O projeto propunha a vitaliciedade do título, como garantia de um eleitorado independente, que resistiria às vicissitudes dos partidos e às reações de poder. Estabelecia duas exigências para o eleitorado votar: era preciso saber ler e escrever e possuir renda anual mínima de quatrocentos mil réis. Esta renda mínima era necessária, não pelo dinheiro em si, mas para que o homem não precisasse se sujeitar a interesses alheios e influências estranhas; esta renda garantiria uma certa independência do eleitor. A exigência de saber ler e escrever, Rui Barbosa considerava justa e útil, pois era civilizadora e liberal. E no seu entendimento, não excluir os analfabetos à medida que eles deveriam ser educados para usufruírem de seus direitos. Em outros países era através da educação que os analfabetos se aproximavam do governo.

Para confirmar sua tese recorreu a vários exemplos, como o discurso de Tavares Bastos, um liberal convicto, que apontava na exclusão dos analfabetos uma necessidade *sine qua non* da reforma. O conselheiro Saraiva compartilhava dessa idéia: quem não podia ler jornais e escrever sua lista, não estava apto para votar. Tal indivíduo se manteria alheio a tudo o que se passasse no país. Rui Barbosa citou as palavras desse autor, proferidas em 1875:

"O Sr. Saraiva - Repugna ao meu bom senso levar a democracia a este ponto de selvageria. Uma constituição que dissesse isso, seria uma constituição perniciosa; porque mataria todos os estímulos, e diria à ignorância: vós que não meditais, vós que não sabeis o que vai pelo mundo político, haveis de ter os mesmos direitos que têm os vossos vizinhos, que lêem jornais, que sabem quais os homens políticos do país, quais as suas idéias, e que estão habilitados para exercer essa função, para a qual vós *não tendes a menor aptidão...*

'O liberalismo dos liberais de todos os países não consiste em dar direito de voto a quem não pode exercer o direito de votar, e influir nos negócios públicos.

'O liberalismo sensato não diz: Vote o homem que vive do seu jornal, e não tem um jornal para ler. O liberalismo verdadeiro diz: Vote quem puder, e habilite-se a população toda para votar.

'A soberania de que falo, é a do povo que está no caso de votar. Se o nobre senador quer o triunfo da ignorância, decrete isto...

educação popular não se pode esperar boas eleições; sem boas eleições não se pode esperar regime representativo; sem regime representativo não haverá democracia; sem democracia é excusado querer que a Coroa não intervenha no processo político; por conseguinte, torna-se inevitável o poder pessoal sem educação popular" (BUARQUE DE HOLANDA, op. cit., p.188).

"Não quero nem o absolutismo dos príncipes não obstante sua educação, nem o absolutismo da ignorância, das multidões brutas: a inteligência deve governar, e só ela."⁵⁰

Após citar a opinião de Saraiva, concluiu que não se podia reprovar em termos mais condenadores o voto do analfabeto. A seguir, citou também um discurso do conselheiro Otaviano, que afirmou pensar como Stuart Mill, e que a autoridade deste pensador garantiria que a idéia fosse liberal. Este pensava *que o analfabeto está absolutamente cego, não dos olhos, mas da inteligência*. Reportou-se, ainda, ao discurso de outro liberal, o Dr. Leão Veloso, proferido na Bahia em 1874, que destacava a importância da educação para a qualificação do eleitor:

"Queremos que uma condição para o direito de voto seja - saber ler e escrever, coisa essencial ao exercício desse direito, que afinal de contas é uma função, baseada na capacidade de bem desempenhá-la.(apoiados)

'A necessidade de saber ler e escrever não é uma limitação do direito; é apenas uma condição ao seu exercício; visto ser impossível desempenhar a função de eleitor quem não souber escrever a sua lista (apoiados), e, não sabendo ler, for forçado à contingência de pedir a outrem que escreva. (Muitos apoiados).

'Entendo que o sufrágio universal é a última expressão em matéria de eleição (apoiados), mas, para que um país possa lá chegar, sem risco de comprometer gravíssimos interesses, há uma escala a percorrer na educação e ilustração do povo (apoiados); caminhando sempre com o voto direto, a exemplo da Inglaterra, onde, à medida que a educação e a ilustração vão-se alargando, alarga-se o sufrágio; é assim que a democracia faz conquistas duradouras; - *a democracia racional, que não consagra a soberania do número e da força...*"⁵¹

Stuart Mill entendia que em alguns países o sufrágio universal era impossível. Rui Barbosa citou suas palavras para mostrar que, se a sociedade não estava cumprindo o seu

⁵⁰SARAIVA, apud: BARBOSA. D. P., p. 242-3.(OCRB, vol. VI, t. 1, 1880)

⁵¹Id. Ibid., p. 246.

dever de tornar a instrução acessível a todos, devia-se satisfazer primeiro essa exigência, *o ensino universal deveria preceder o sufrágio universal*⁵².

Rui Barbosa afirmava não estar propondo nada novo, nada que o Partido Liberal não aspirasse há longo tempo. A reforma proposta procurava copiar democracias. Nos Estados Unidos onde o número de analfabetos era pequeno, eles estavam proibidos de votar; seu voto representaria um mal, ainda que em pequeno número. No Brasil eles eram a maioria e decidiriam os pleitos eleitorais. Era fundamental, então, investir na educação do cidadão. Rui Barbosa, no ano de 1882, tratará com afã sobre a questão da instrução pública, a qual desenvolver-se-á no capítulo seguinte. Esta era considerada fundamental para a formação do cidadão apto a participar da democracia. A falta de acesso à escola não poderia ser desculpa para a soberania da ignorância, era necessário que a escola fosse algo cobiçável pelas vantagens a serem alcançadas através dela.

"Replicais: Se abundam os analfabetos, é porque rareiam as escolas. Mas nem isso é razão que demonstre a capacidade eleitoral dos analfabetos; nem o temor da preponderância dos analfabetos é o móvel mais plausível para incitar o governo à multiplicação das escolas; nem o estímulo que há de avivar no analfabeto o apetite de aprender está em sentir-se nivelado no direito político aos cidadãos intelectualmente superiores. (Apoiados). Dai preço ao voto: fazei dele instrumento de influência decisiva na sorte das administrações; ligai-o à instrução; ligai a ausência dela à privação dele; e, tornando o eleitorado uma posição, dignamente cobiçável, fareis cobiçar a instrução elementar ao menos, degrau legal para ele.(Apoiados)"⁵³

Várias vezes retornou à questão da dificuldade do analfabeto em se politizar, considerando que a grande escola da educação cívica era a imprensa. A essa o analfabeto não tinha acesso, restando-lhe apenas a mexerique da aldeia, a palestra ociosa das esquinas, porque a leitura era responsável pela formação do cidadão, do homem civilizado, moderno.

⁵²Id. Ibid., p. 251.

⁵³Id. Ibid., p. 278.

A exclusão do voto do analfabeto, para muitos, era um atentado contra a igualdade de direitos. A esse argumento Rui Barbosa contestava afirmando que só era possível uma igualdade relativa, isto é, a desigualdade social das condições correspondendo, em uma proporcionalidade exata, à desigualdade natural das aptidões, que o projeto não contrariava. O principal opositor de Rui Barbosa era José Bonifácio (1827-1886), o moço, e foi a ele que dirigiu o seu discurso acima apresentado. Concebia que o voto indireto também chegaria à soberania do votante. Para Bonifácio o projeto queria cercear o direito de sufrágio:

"Depois de tantos anos de governo constitucional, depois de 78 projetos, alguns convertidos em lei, depois da eleição em círculos de um, depois do alargamento pelos distritos de três, depois de restaurada a eleição por província e do voto incompleto, querem dar a delegação nacional pela vigésima parte da nação brasileira. A história do país protesta contra a acintosa exclusão das massas ativas do Império. 'Não temos a luta do proletário, mas temos a crise do trabalho, a transição da grande propriedade, a desorganização dos costumes comerciais, e tudo isso quando o projeto diz às massas: Pagai impostos, mas não votareis!'"⁵⁴

Segundo José Bonifácio, apenas um pequeno número de eleitores responderiam às exigências requeridas. Estimava-se que a população total livre do país fosse em torno de 8.419.672 dos quais apenas 400.000 teriam o direito de voto, apartando das urnas a imensa maioria dos brasileiros que já tinham tal direito. A independência para ele podia ser medida pelo que era necessário à subsistência, fruto de seu esforço; porém, o discernimento não se media por saber ler e escrever, mas pela integridade de juízo.

Joaquim Nabuco⁵⁵ também se opunha às exigências do projeto. Para ele o sistema eleitoral era uma "tragédia, cheia de incidentes cômicos". Destacava que o objetivo da eleição direta era eliminar o intermediário, o eleitor, entre o candidato e o votante⁵⁶, sem

⁵⁴BONIFÁCIO, J. In: BUARQUE DE HOLANDA, op. cit., p. 205.

⁵⁵NABUCO. D. P..

⁵⁶As eleições, anteriores ao projeto de eleição direta de 1881, eram realizadas em dois grupos. O primeiro grupo, denominado de votantes, comparecia às eleições primárias e selecionava os eleitores.

eleições censitárias; todavia os vícios das eleições não eram causados pelas massas do país. As classes populares, pobres e analfabetas, não poderiam ser acusadas de serem manipuladoras de atas falsas, nem responsáveis pelos vícios que contaminavam as eleições. Estas eram feitas pela classe letrada. Concluiu que era indigno ao Partido Liberal propor restrições ao voto, tolhendo o direito de sufrágio a cidadãos brasileiros⁵⁷. Nabuco considerava que ensinar a ler e a escrever à massa, que ficou por tanto tempo privada da escola, não era tarefa fácil. Até porque o governo ainda não se preocupou com a criação de escolas e a maioria do eleitorado, entre 30 e 50 anos, dificilmente poderia ocupar os seus bancos.

O projeto de Sinimbu foi aprovado pela Câmara dos Deputados, mas rejeitado pelos senadores. Devido a “revolta do vintém” (movimento popular contra o aumento das passagens de bonde), Sinimbu renunciou e o Conselheiro Saraiva foi convidado a formar novo gabinete, em 28 de março de 1880. O conselheiro Souza Dantas foi escolhido para ministro da Justiça e, por seu intermédio, Saraiva, após estabelecer as bases da reforma desejada, confiou a Rui Barbosa a tarefa de elaborar o projeto de lei sobre a eleição direta sem a constituinte. Este projeto foi levado à Câmara pelo ministro do Império, barão Homem de Melo. Saraiva realizou a reforma através de lei ordinária, Lei Saraiva, sob o decreto n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881. O projeto de eleição direta foi aprovado na Câmara dos Deputados, excetuando a questão do voto aos estrangeiros nas eleições municipais, prevista na proposta original. A renda mínima foi fixada em 200\$000 (Sinimbu exigia 400\$000) e liberou o direito de voto do analfabeto. Quem não pudesse escrever o seu próprio nome poderia nomear um procurador para fazê-lo. Este projeto concedia liberdade civil aos acatólicos, aos homens que tivessem

Estes formavam o segundo grupo que designaria os representantes nacionais e provinciais. Minas Gerais, por exemplo, em 1885, possuía 90.520 votantes e 2.002 eleitores. (FAORO, Raimundo. Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976, p. 78)

⁵⁷Para Nabuco o século era liberal: "... vivemos no século 19, num século que não há de ser tão grande por terem nele sido iniciadas, descobertas, empregadas, todas essas forças poderosas, todas essas indústrias que tanto têm concorrido para o progresso da civilização, que não há de ser tão grande pelo vapor e pela eletricidade, como pela marcha e pelo desenvolvimento que as idéias liberais nele têm tido."(NABUCO. D. P., p. 84)

alcançado maioria civil, aos libertos e naturalizados, mas exigia meticulosa prova de renda. Esta reforma era criticada por criar uma classe de privilegiados⁵⁸.

O pleito eleitoral, feito após a reforma, foi um dos mais limpos do Império, mas não surtiu os efeitos esperados. Novos vícios apareceram nas eleições seguintes. Nas novas Câmaras continuaram as dificuldades de aprovação de medidas liberais e era grande o número de deputados escravocratas. O poder continuava nas mãos dessa classe e do imperador.

A reforma eleitoral não era a mais importante nesse momento, mas era muito esperada. Era necessário romper com o poder moderador que se baseava na política pessoal do Imperador. Tinha-se em vista a idade avançada de D. Pedro II e a proximidade do terceiro império. O poder do Imperador era sustentado pelos grandes proprietários que, perpetuando-se no Senado e na Câmara dos Deputados, não permitiam que a oposição e outros segmentos da sociedade se representassem no governo.

Rui Barbosa entendia que a sociedade deveria se organizar para o exercício da democracia. Nesse processo era preciso facilitar o acesso da oposição e, conseqüentemente, de suas idéias na execução de leis. Era importante a participação e a expressão de todos os segmentos sociais. Buscando diminuir poderes do governo central, propunha que fosse adotada a federação das províncias. Isto lhe custou a saída do Partido Liberal. Durante o Congresso desse partido, realizado em 23 de maio de 1889, percebeu que divergia de seus

⁵⁸Sobre esta questão, Buarque de Holanda, ao avaliar a proposta de Sinimbu, escreveu: "Existiam estatísticas conhecidas, é certo, mas nenhuma que dissesse respeito a rendas. Recorrendo no entanto a cifras que se encontravam no arquivo da secretaria da Câmara, apurou o seguinte: A população nacional atingia o total de 8.419.672 habitantes, dos quais 4.139.362 do sexo masculino e 4.036.829 mulheres. Desse total, o número dos que sabiam ler e escrever era de 1.012.087. Tirados as mulheres, os menores, os interditos, os que não tivessem renda superior a 400\$000, quantos poderão participar de eleições? Calculando por alto conclui-se que, dos 8.419.672 habitantes do Império, 400.000 apenas não de ter esse direito, ou seja 1/20 da população livre. Uma das enormidades do projeto em debate estava justamente na sem-cerimônia com que o governo se dispunha a apartar das urnas a imensa maioria dos brasileiros e privar do direito de voto muitíssimos que antes o tinham. Esse cálculo, segundo o qual um vigésimo apenas da população teria o privilégio de escolher a representação nacional é mais um valioso dado que se incorpora à campanha movida pela dissidência liberal de 1879 à proposta de reforma eleitoral".(BUARQUE, op. cit., p. 201-2). Esta crítica também se estende à lei Saraiva, pois ela conservou alguns pontos desse projeto, apenas suprimindo os abusos afrontosos. Avalia: "Pode-se ter idéia do significado dessas exclusões, considerando que, de acordo com o relatório da Diretoria Geral de Estatística do Império correspondente ao ano de 1874, a população eleitoral do país era, então, de 1.114.066 indivíduos. Agora, com a lei Saraiva, será reduzida, não aos 400.000 da previsão de Rui Barbosa, mas a tão somente 145.296. Isto é perto da oitava parte do eleitorado antigo e a menos de 1.5% do total de habitantes do Brasil, estimado em 9.941.471 em 1881".(Id. Ibid., p 224)

correligionários. Ao escrever sobre esse Congresso, sugeria a reabilitação do partido nos seguintes termos:

"O liberal reabilitar-se-á perante ela, quando se vir que já não requeira a benevolência da coroa, e está praticamente deliberado a limitá-la, substituindo o governo do rei pelo governo do povo. Para isso é mister universalizar o voto a todos os não analfabetos. É mister, simultaneamente, realizar a federação à americana, tendo por modelo os Estados Unidos, salvo quanto à hereditariedade do chefe de Estado e aos atributos da sua posição compatíveis com o nosso regímen. Não temos simplesmente que reintegrar as províncias no que o império absorveu, e conceder-lhes o *que o império lhes possa distribuir*. As exigências da federação, pelo contrário, é que hão-de fixar o que ao império caberá.

Mas, ao lado da federação, está a temporariedade do senado, complemento essencial, impreterível, imediato dela, ainda que se obtenha à custa de uma transação, deixando a vitaliciedade aos senadores atuais.

Quanto ao casamento civil, vemos com espanto inquirir, ainda agora! se convém admiti-lo entre os desiderandos de execução imediata, ou aguardar a reforma eleitoral. Há ainda país civilizado, onde se discute a populariedade dessa reforma? Há ainda assembleia de liberais, onde se questione a sua urgência? Levantar semelhante dúvida equivale a perguntar se é, com efeito, liberal o partido, que assoalha tais foros, ou se há, neste país, elementos de existência para um partido liberal."⁵⁹

Colocou várias questões a serem adotadas, como bandeiras de luta, pelo Partido Liberal. Defendeu com maior ênfase a idéia da federação e não perdoava o recuo dos liberais frente a essa questão. Foi convidado para ocupar uma pasta no ministério Ouro Preto⁶⁰, mas não aceitou por não constar do programa do ministério o regime federativo; este previa apenas a descentralização municipal que, segundo ele, não alcançaria grandes resultados.

⁵⁹BARBOSA. Q. I., p. 224-5.(OCRB, vol. XVI, t.II, 1889).

⁶⁰Este foi o último gabinete da monarquia. Ouro Preto organizou o ministério em 7 de junho de 1889, como sucessor do gabinete de João Alfredo (março de 1888 a junho de 1889) que possibilitou a abolição da escravidão.

Rui Barbosa fez um histórico da proposta federativa e do Partido Liberal, mostrando que, desde 1831, esta idéia tinha estado presente:

"Decretado o ato adicional em 1834, nos limites que lhe impusera a lei de 1832, a ele se abraçou, daí em diante, o partido ardentemente filiado, nos primeiros anos da revolução, à idéia federativa, que desde aí se esqueceu, para não se levantar, senão em 1868 no programa radical, cujo adepto e propagandista, foi, em conferências populares, o sr. Silveira Martins, o mesmo chefe liberal que, no congresso deste ano, achou excessivo o próprio voto da maioria, recomendando-se, no dia seguinte, à coroa, da tribuna do senado, como a voz única que, na assembléia dos seus correligionários, se ouvira em defesa da monarquia.

Em 1885 o sr. Joaquim Nabuco desfraldou novamente, no parlamento brasileiro, o programa federal, num projeto, que, entre *trinta e sete* assinaturas liberais, reunia as dos srs. Diana e Cândido de Oliveira, ministros do gabinete Ouro Preto, afora as de vários outros mantenedores deste gabinete(...)

Em 1888 ressurgiu esse mesmo projeto, nas mãos do ilustre deputado pernambucano, que o aventara três anos antes. Acompanhou-o então a minoria liberal que hoje encarna em si o partido na câmara popular(...)"⁶¹

Onze meses depois, o Partido Liberal repudiou a idéia federativa no congresso do partido. Rui Barbosa entendia que a descentralização administrativa adotada por Ouro Preto, podia apenas retardar a federação. Por isso, fez severas críticas sobre essa descentralização, demonstrando que a federação prolongaria a realza constitucional, transformando as instituições na direção da democracia. Somente ela poderia desarmar o movimento republicano que ameaçava o trono.

Ele, acima de tudo, seguia o partido da federação das províncias. Acreditava que a monarquia só se manteria no poder se reformasse sua forma de governar, dando maior autonomia às províncias. Como defendia, enfaticamente, seu ponto de vista, não abrindo mão de suas idéias, distanciou-se do Partido Liberal.

As críticas à centralização monárquica eram muito fortes. Tavares Bastos ao escrever **A Província**, em 1870, descreveu as dificuldades criadas pela centralização. No

⁶¹Id. Ibid., p. 317-8.(OCRB, vol. XVI, t. III, 1889)

Brasil não se construíam caminhos de ferro em qualquer parte sem que o governo da capital o autorizasse, embaraçasse ou condenasse. O Pará, havia catorze anos que solicitava uma ponte para a alfândega. Pernambuco pedia a construção de um porto. Esses pedidos não eram atendidos. Para Bastos, a centralização era mais sensível no retardamento do progresso material. O Rio de Janeiro ficava distante e isolado de outras províncias. As regiões do Brasil estavam mostrando tendências distintas, civilizações desiguais. As estatísticas já permitiam visualizar diferentes grupos, porém as leis não levavam isso em conta. Assim, Bastos criticou a centralização que uniformizava as leis, transformando o Brasil numa monarquia européia:

"A centralização é essa fonte de corrupção, que envenena as mais elevadas regiões do Estado. Suponhamos o eleitorado melhor constituído e o voto menos sofismado pelo processo eleitoral. Não é tudo: falta que o sufrágio se manifeste livremente e tenha toda sua eficácia. Mas, se deixais concentrada a polícia, o juiz dependente do governo, a guarda nacional militarizada, toda a administração civil hierarquicamente montada, o governo das províncias preso por mil liames ao governo supremo, as dependências da centralização, os interesses formados à sua sombra, todas essas falanges que marcham uníssonas à voz de comando, partidos cuja força local aviventa influências que se distendem do centro, todos, povo e estadista, com os olhos postos na capital, que, como Bizâncio, projeta ao longe a sombra do seu negrume:- que é que tereis mudado na essência das cousas? que é que tereis revolvido no coração da sociedade, se lhe conservastes afinal mesmo mecanismo? Podeis ornar o pórtico do edificio, mas não deixará de ser a mesma habitação infecta, se não rasgastes aberturas para o ar e a luz, se não restabelecestes a circulação embaraçada".⁶²

Bastos dizia que era preciso afrouxar os laços da centralização, fortalecendo e unindo as províncias, através de agentes físicos do progresso moral, como a construção de caminhos de ferro, navegação e telégrafo.

Joaquim Nabuco também criticou a forma de governo monárquica centralizada:

⁶²BASTOS, op. cit., p. 28.

"A nossa atual forma de governo centralizado é uma forma grosseira de sociedade política, uma falsa democracia dando em resultado uma falsa independência. Essa burocracia que só serve para falsificar, na transmissão para o centro, as impressões da nossa vasta superfície, essa organização forasteira e espoliadora que, em vez de ajudar a viver, esgota em nome e com força do estado a atividade de cada uma de suas partes, não iludirá por muito tempo a inteligência da nossa época".⁶³

A centralização monárquica foi um forte argumento utilizado pelos republicanos em favor de suas idéias, ela alimentou também as idéias separatistas que se propagaram nas províncias do sul, em especial em São Paulo. Como exemplo dessa visão pode-se utilizar do livro de Alberto Sales, *A Pátria Paulista*⁶⁴, publicado na década de 80. Alberto Sales foi o principal ideólogo do grupo paulista, este livro foi escrito como um manifesto à nação onde ele denuncia a província de São Paulo como vítima do governo central, denominado pelo autor de "terrível minotauro". O governo seria o responsável pela vida inglória e anônima da província. São Paulo podia ter política autônoma, isolada das outras províncias ou como estado federado. Para Sales o progresso moral e intelectual não estava acompanhando o progresso material da província, pois arrecadavam-se muitos impostos, mas eles não eram revertidos para ela.

Atento a esses discursos, Rui Barbosa pedia que a monarquia, para não sucumbir, ouvisse essas reclamações. Ela possuía poucas opções e, em um artigo publicado no Diário de Belém, no Pará, dava-lhe um xeque-mate:

"Ou a monarquia aceita a *federação*, com a nova organização política das províncias sob as mais latas franquezas municipais e provinciais, desaparecendo o Poder Moderador, declarando-se a liberdade de cultus, estabelecendo-se o casamento civil, elegendo cada província o seu senado, a sua assembléia e o seu presidente, nomeando sempre por concurso os seus magistrados, decretando os seus códigos civil, comercial, criminal e penal, jurando a sua própria Constituição, tributando exclusivamente ela os seus

⁶³NABUCO. D. P., p. 422.

⁶⁴SALES, Alberto. *A pátria paulista*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

impostos, distribuindo livremente todas as suas rendas arrecadadas, criando as suas academias e qualquer estabelecimento de instrução pública, regendo-se enfim pelo *self government* na mais ampla acepção; e nesta hipótese o monarca ficará reduzido ao que - justamente deve ser - no regimen dos governos representativos, *um simples espectador* dos acontecimentos pátrios, a conhecer apenas dos negócios essencialmente gerais, como por exemplo a manutenção da paz entre as províncias, a guerra com o exterior, os conflitos levantados entre os poderes públicos de província para província, a contribuição para sustentar-se a força pública de terra e de mar, em defesa da integridade e segurança nacional, e isto mesmo, conhecendo de tais assuntos por intermédios de uma pequena assembléia inter-provincial, com sede permanente no Rio. Ou a monarquia não aceita a federação, e, tornando-se por demais incompatível com a felicidade do Brasil, se recolherá às entranhas do seu túmulo, o *atual* trono imperial, para daí ouvir o povo solenemente a expulsá-la do território brasileiro e a aclamar pela ordem a República Federativa."⁶⁵

A monarquia porém relutava em reformar-se, dando mostra de sua decadência. Ela deixava sinais evidentes de que os seus dias estavam contados. Em contrapartida, o Partido Republicano crescia. Rui Barbosa em muitos artigos mostrou que o movimento republicano estava ganhando novos adeptos a cada dia. Os republicanos estavam proibidos de se reunirem, mas, mesmo com todas as perseguições, o movimento continuava a crescer. Os republicanos divulgavam suas idéias comprometidas com a modernização do país.

A campanha republicana teve seu início com a fundação do Partido Republicano no Rio de Janeiro em 1870, seguido da sua criação em São Paulo. Este partido saiu fortalecido da Convenção Republicana de Itu, realizada na província de São Paulo em 1873. Na província de São Paulo, foi criado basicamente pelos cafeicultores do oeste paulista, que viam na República a possibilidade de alcançar o poder. Estes encontraram apoio entre os intelectuais e as camadas urbanas que se reuniam nas grandes cidades. Surgiram nesta província propostas separatistas, estas se fundamentavam na riqueza de sua produção e na pouca representatividade junto ao governo central. Em 1889, dos cinquenta e nove senadores, apenas três eram de São Paulo, enquanto províncias menos expressivas possuíam número

⁶⁵BARBOSA. Q. I., p. 204.(OCRB, vol. XVI, t. VI, 1889)

igual ou superior; a Bahia, por exemplo, possuía seis senadores e catorze deputados, ao passo que São Paulo possuía nove deputados na Câmara Geral⁶⁶.

O movimento republicano se desenvolveu criticando a política centralizadora da monarquia e a necessidade de dar autonomia às províncias, este era o tema central dos discursos. Em 1881 publicou-se o “**Programa dos Candidatos Republicanos Paulistas**”⁶⁷, os quais de início, afirmavam que eram contrários às revoluções, mas era urgente quebrar as molas da centralização dando autonomia às províncias e municípios. Ao lado dessa questão, destacam a necessidade de intervenção do Estado na instrução pública e a necessidade de garantias de liberdade de consciência e de cultos. Para tanto, consideravam necessária a abolição do caráter oficial da Igreja sobre o Estado, a adoção do ensino secular, do casamento civil, do registro de nascimento e óbito, da secularização do cemitério. No programa incluíram a necessidade de transformação do trabalho agrícola, preparando o país para as reformas econômicas, políticas e administrativas necessárias. Discutiam, assim, a imigração, os contratos de locação de serviços, a criação de bancos, a liberdade dos escravos, a naturalização dos estrangeiros, entre outras questões. O ponto central desse documento era a descentralização do poder, o qual pressupunha a necessidade de modernização da sociedade.

Rui Barbosa, ao discutir as origens do movimento republicano, não o colocava como fruto do ódio negreiro, mas a sua verdadeira causa se encontrava nos abusos da própria monarquia. Assim explicou:

"As revelações sucessivas dos partidos atirados à oposição pelo arbítrio imperial, a absorção progressiva da autoridade ministerial no elemento pessoal do poder moderador, a ingerência inconstitucional da coroa em todas as esferas da vida governativa, a corrupção exercida pelo trono sobre o caráter dos estadistas, a tenacidade singular das alianças políticas e morais

⁶⁶COSTA, Emília Viotti. Da monarquia à república: momentos decisivos. São Paulo: editora Brasiliense, 1994.

⁶⁷In: BARRIGUELLI, José C. (Org.). O pensamento político da classe dominante paulista 1873-1928. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Arquivo de História Contemporânea, 1986. UFScar/AHC.

entre a realeza e a escravidão, a ação contínua dos *deficits*, que enfraquecem a confiança popular na capacidade reparadora das instituições, operavam, havia longo tempo, um trabalho de demolição revolucionária nos sentimentos populares. A monarquia era a influência predominante, absorvente: deviam, portanto, recair fatalmente sobre ela todos os agravos, todos os vícios, todas as usurpações, suas, ou alheias. Quando a abolição, imposta, extorquida ao trono pelos escravos e pela força militar, golpeou a grande propriedade, ninguém, humanamente, podia exigir desta que cobrisse de bênçãos o punho, donde se lhe vibrava o raio."⁶⁸

Devido a essas idéias e a crítica que vinha empreendendo à política financeira dos ministros da Fazenda, na última década do Império, Rui Barbosa, com a Proclamação da República, assumiu a pasta do ministério da Fazenda do Governo Provisório⁶⁹.

Explicar como ocorreu a Proclamação da República não é uma tarefa fácil. A historiografia sobre a questão tem procurado suas causas, sendo variadas as versões para esse fato. Rui Barbosa, comprometido com o movimento, embora fosse um “republicano de última hora”, explicou que ela ocorreu devido ao próprio declínio da monarquia. Esta não conseguia mais administrar o país por ter dificuldades de acompanhar as mudanças necessárias. Os artigos publicados no jornal “O Diário de Notícias”, reunidos nas obras completas em “Queda do Império” (oito tomos), trouxeram um panorama das questões discutidas nos últimos meses do Império. São constantes as críticas à Guarda Nacional, aos problemas da coroa com os militares, à doença do Imperador, à postura do conde d’Eu, entre outras. Porém, mais do que esses acontecimentos de última hora, o que de fato poderia explicá-la eram as crises econômicas, agravadas com o fim da Guerra do Paraguai, principalmente na agricultura, devido a falta de braços e de capitais. A cultura cafeeira no oeste paulista exigia uma modernização das relações de produção. Por conta própria, os fazendeiros dessa região construíam estradas de ferro, financiavam a imigração, criavam escolas, mas buscavam uma

⁶⁸Id. *Ibid.*, p. 136-7. (OCRB, vol. XVI, t. I, 1889)

⁶⁹No ministério das Relações Exteriores estava Quintino Bocaiúva; no da Justiça, Campos Sales; na Agricultura, Demétrio Ribeiro que permaneceu apenas 3 meses no cargo tendo sido substituído por Francisco Glicério; no ministério do Interior estava Aristides Lobo; na Marinha, E. Wandelkolk; e no da Guerra, Benjamin Constant, transferido depois para o ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e substituído por Floriano Peixoto.

revisão da política imperial. As lutas políticas desse momento foram marcadas por diferenças regionais e forças progressistas que se impunham ao Brasil.

As instituições monárquicas mostravam-se inadequadas ao progresso do país, uma nova realidade social e econômica se instalava paulatinamente a partir de 1870, momento em que o capital a nível mundial tornava-se globalizado. As transformações, impelidas pelo desenvolvimento das forças materiais, adentravam no Brasil e não podiam ser ignoradas. As ferrovias, os barcos a vapor, o aperfeiçoamento do fabrico de açúcar e do beneficiamento do café eram uma realidade. Ocorreu também um aumento populacional, com a intensificação da imigração nesse período; o trabalho assalariado substituiu o escravo; iniciava-se um lento processo de urbanização que possibilitava o desenvolvimento de certas indústrias e a criação de mercado interno. Evidenciavam-se novas aspirações que fortaleciam os ideais de federação frente à centralização da monarquia.

O movimento para a Proclamação ocorreu por meio da conjugação de forças de uma parcela do exército e dos republicanos. Forças essas que também estavam divididas, não eram unânimes as características da República a ser construída. De acordo com Murilo de Carvalho⁷⁰ existiam três correntes disputando a definição do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo. Para os positivistas, a República era vista numa perspectiva mais ampla, que postulava uma futura idade do ouro na qual os homens se realizariam. Os jacobinos idealizavam a democracia clássica, construída com a participação direta das massas. Os liberalistas procuravam construir uma sociedade composta por indivíduos autônomos, que tinham seus interesses compatibilizados pela mão invisível do Estado. Carvalho colocou Rui Barbosa entre os liberalistas e o descreveu como um convicto liberal, que devia ter tido dificuldade em divulgar uma divisa positivista na bandeira nacional.

Rui Barbosa, embora não fosse um republicano histórico, em um Discurso no Congresso Constituinte, em 16.11.1890, mostrava sua simpatia pelo movimento que pôs fim ao regime monárquico, ressaltou que a revolução republicana fora feita sem crueldade, sem

⁷⁰CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas. O imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

desonra, "à sombra da liberdade e da paz"⁷¹. Ao explicar porque aderiu à nova forma de governo, ressaltou que antes de ser republicano ele era federalista, porém a Monarquia mostrava-se resistente à sua execução, o que o levou a envolver-se com a República, forma de governo que se comprometia com a sua adoção.

Ao iniciar os trabalhos, como Ministro da Fazenda, escreveu uma exposição ao chefe do Governo Provisório sobre "A Fazenda em 15 de novembro de 1889", onde demonstrava a situação financeira que a República herdara da Monarquia, marcada pela corrupção, e ressaltou que muitos sacrifícios seriam necessários nesse período de transição. Assim resumiu sua apreciação da situação:

"Não nos basta, porém, ser austeros. Carecemos não menos imperiosamente, de impulsar o espírito de progresso. Não nos encerremos nas teorias estreitas de certos utopistas, notáveis pela intransigência do seu fanatismo e pela sua incapacidade na prática das coisas humanas, que pretendem modelar o mundo por fórmulas abstratas, nunca experimentadas, querem reduzir o papel do Estado a uma perpétua desconfiança contra as maravilhas das grandes organizações industriais, e negam a vantagem, para as nações, da interferência discreta da administração provocando, acoroçoando, favorecendo os empreendimentos do capital, da riqueza acumulada, das grandes aglomerações do trabalho ao serviço da inteligência, da fortuna e da ambição temperada pelo patriotismo. A pasta da agricultura, auxiliar inseparável da das finanças, tem, neste momento, entre nós, funções que reclamam a máxima atividade, a mais alta intuição das condições do nosso desenvolvimento material, o maior arrojo no encarar os problemas, a confiança mais viril nos recursos do país. A grande naturalização e a liberdade religiosa são instrumentos prodigiosos para a recomposição da nossa nacionalidade, debilitada pelos vícios da monarquia, que prolongava parasiticamente entre nós os hábitos da vida colonial. Mas esses dois reconstituintes morais demandam uma vigorosa colaboração dos poderes do Estado, ao menos nos primeiros anos da república, a fim de que a imigração européia comece a cavar neste país o álveo largo, estável, profundo, por onde corra depois caudalosa, fertilizadora e crescente. Minas e especialmente S. Paulo acabam de mostrar-nos como essa política vence as

⁷¹BARBOSA, Rui. A constituição de 1891. Rio de Janeiro: Min. Ed. S., 1946, p. 82. (OCRB, vol. XVII, t. I, 1890). Na seqüência será citado como C. 1891.

dificuldades e neutraliza os efeitos ruinosos das mais graves mutações sociais."⁷²

Através desta citação, é possível compreender o espírito que governava os republicanos e, em especial, Rui Barbosa. Este dava continuidade aos seus projetos de modernização da sociedade. Era preciso soltar a sociedade civil das amarras do Império. Nesse processo o Estado mostrava-se importante; ele era o responsável pela direção da nova sociedade. Era necessário que o Estado interferisse de forma discreta para a organização da indústria, para o desenvolvimento da agricultura e colaborasse para incentivar a imigração.

Rui Barbosa destacou a importância de uma nova atitude frente à religião e a necessidade de facilitar a naturalização dos imigrantes. A República não poderia estar atrelada a nenhuma religião e todos os estrangeiros que se encontrassem no país, seis meses após o 15 de Novembro, e não mostrassem intenção de manter a nacionalidade de origem, seriam considerados automaticamente cidadãos brasileiros com todos os direitos da lei. Entendia que essas medidas eram fundamentais para a recomposição da nacionalidade brasileira.

Após a Proclamação da República, baixou-se o Decreto nº 29, de 03.12.1889, que confiava a uma comissão o trabalho de elaborar o projeto da Constituição Federal para ser apresentado à Assembléia Nacional Constituinte. Rui Barbosa deu grande contribuição à redação da nova constituição. Com a sua promulgação se reestabeleceria a legalidade e se organizariam eleições, colocando fim à ditadura de Deodoro.

Com o objetivo de **impulsionar o progresso**, são tomadas diversas medidas pelo novo regime. Adotou a forma federativa: o país passou a denominar-se Estados Unidos do Brasil⁷³. Publicaram-se, em janeiro de 1890, alguns decretos que buscavam romper as peias que impediam o desenvolvimento do país. Proibia-se a intervenção do Estado em matéria religiosa, consagrando liberdade de cultos. Regulavam-se o funcionamento e a criação das sociedades anônimas e estabelecia-se a organização dos bancos de emissão.

⁷²BARBOSA. Q. I., p. 175 - 176. (OCRB, vol. XVI, t. VIII, 1889)

⁷³BARBOSA, Rui. Atos legislativos. Decisões ministeriais e circulares. Rio de Janeiro: Min. C/FCRB, 1986. (OCRB, vol. XVII, t. II, 1890). A. I. D. m. c..

A República enfrentou muitas dificuldades de organização com relação ao sistema federativo adotado. Rui Barbosa foi criticado por plagiar o regime dos E.U.A. Ele respondeu mostrando como era difícil criar um regime próprio, embora no Brasil a situação fosse muito diferente, mostrando-se mais complexa do que a situação americana por ter que superar um regime opressor já estabelecido; porém não havia porque não seguir as grandes linhas já traçadas por aquele país:

"Nós, pelo contrário, nós acabamos de sacudir uma constituição unitária, na qual as províncias se arrastavam oprimidas, afogadas, inertes sob a hipertrofia monárquica. Não tinham vida própria; não se moviam senão automaticamente no mecanismo imperial; eram contribuintes forçadas para a expansão de uma soberania estranha a elas que as absorvia e nulificava. Abraçando, pois, o sistema federativo, nada podíamos perder: tudo ganhávamos de um dia para outro, equiparando-nos por uma conquista instantânea, à situação constitucional, a que os estados ingleses da América do Norte, no fim do século dezoito, se submetiam com sacrifício de parte considerável dos seus direitos anteriores."⁷⁴

Rui Barbosa demonstrava muita admiração pelo desenvolvimento dos Estados Unidos e sempre destacava o caráter democrático da constituição americana. O Estado americano se encarregava de obras públicas, estradas, canais, portos e da instrução pública. O governo federal, aos poucos, estava se encarregando da via férrea e telégrafo. Pelo rumo que as coisas iam tomando naquele país, percebia-se que, ao mesmo tempo em que se dava autonomia aos estados, mantinha-se determinada centralização por parte do governo federal.

No sentido de contribuir para o progresso material do Brasil estava voltada toda a preocupação de Rui Barbosa. Assim a União deveria aumentar sua arrecadação para investir na modernização e incremento da produção. Cada Estado proveria as necessidades de seu governo e administração. O governo federal só interferiria em caso de calamidade pública. Os Estados se organizariam de forma a garantir autonomia aos municípios.

Ficou estabelecido na nova Constituição, promulgada em 1891, que o presidente e os deputados federais seriam eleitos através de sufrágio direto. Era de

⁷⁴ BARBOSA. C. 1891, p. 150.

competência destes velarem pela guarda da constituição e das leis, animando o desenvolvimento das letras, artes e ciências, da imigração, da agricultura, da indústria e do comércio. Com relação à educação, o governo federal deveria criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução primária no Distrito Federal. A instrução primária era de responsabilidade dos Estados. Tinham direito de voto os cidadãos maiores de vinte e um anos que se alistassem, com exceção dos mendigos, dos analfabetos, dos praças de pré do exército e dos religiosos.

O artigo nº 72 da nova Constituição sintetizava as aspirações que modernizariam a sociedade civil. Nesse artigo se considerava que todos os homens eram iguais perante a lei, adotava-se o casamento civil, secularizavam-se os cemitérios, os estabelecimentos públicos só ministrariam o ensino leigo ausentando-se do financiamento de qualquer culto, entre outras questões. Constitucionalmente se assegurava a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Ela legislava sobre a modernização da sociedade civil e pela segurança do indivíduo. Adotavam-se assim, os princípios que Rui Barbosa acreditava serem necessários para encaminhar o país para o progresso, tirá-lo da inércia geral que dele se apoderara.

As novas leis adotadas modernizariam a vida do brasileiro, pois rompiam com leis retrógradas que impediam que se respirasse um ar democrático. Tais medidas podiam tornar o país atraente para a imigração. Esta se dirigia em grande número para os E.U.A., para a Austrália e para a Argentina. Para Rui Barbosa, a legislação imperial e a escravidão, sobre a qual repousavam seus alicerces, impediam que os europeus se dirigissem para o Brasil. Porém, não bastava romper com esses entraves, ele sabia que era preciso mais do que mudar a legislação: era necessário dar condições para que o europeu recém-chegado e o trabalhador nacional tivessem condições de trabalhar, de produzir riqueza para civilizar o país. Medidas econômicas deveriam ser tomadas para atrair capitais e mão-de-obra para a produção, tanto agrícola quanto industrial.

A agricultura, em especial, devido à situação econômica do país, exigia providências, pois atravessava grande crise e como remédio Rui Barbosa apontava:

"E, como remédio essencial a tais males, o sentimento de todos os que cogitam nestes assuntos apontava a utilização dos nossos

recursos naturais pela imigração, pela colonização, pela navegação dos nossos rios, pela multiplicação das nossas vias férreas, pela exploração das nossas minas, pela máxima liberdade no estímulo à propagação dos melhoramentos materiais, do espírito de empreendimento, da confiança no futuro".⁷⁵

Dos ministérios republicanos, o da Agricultura solicitava maiores verbas que deveriam ser atendidas por causa dos melhoramentos que precisavam ser empreendidos. Entre eles, Rui Barbosa destacava a necessidade de se construir "vias férreas", pois elas trariam muitas vantagens. Elas representavam "o maior de todos os instrumentos de civilização e o mais generoso de todos os sistemas de proteção ao trabalho, em todas as suas aplicações nacionais"⁷⁶. O capital empregado na construção de estradas de ferro indiretamente promoveria o aumento da imigração, que se faria de forma espontânea, e viria acompanhada do dinheiro, do trabalho, da indústria, das artes e das ciências.

3 - Uma nova política financeira na busca da industrialização do país

A reorganização da legislação se apresentava como necessária para garantir o processo de modernização nacional. Ela ocorreu juntamente com outras medidas que contribuíam para uma nova organização do trabalho - o trabalho assalariado - associada à preocupação de tornar o Brasil um país industrial.

A efetivação da República e da democracia, conforme Rui Barbosa dependiam do desenvolvimento da produção industrial. Daí a necessidade de facilitar a entrada de imigrantes no país e ampliar a oferta de moeda e de crédito. Com a República, buscou-se, em nome da modernização e do progresso, romper as comportas do regime anterior, expandindo

⁷⁵BARBOSA, Rui. Relatório do Ministro da Fazenda. Rio de Janeiro: Min. Ed. S., 1949, p. 23 (OCRB, vol.XVIII, t. 2, 1891). Na seqüência será citado como R. M. F..

⁷⁶Id. Ibid., p.27.

economicamente o país e buscando sua industrialização⁷⁷. Pressupunha que desenvolver a indústria, era uma questão política que poderia consolidar a República.

A política econômica que priorizou causou muita polêmica. Ele procurou fazer no Brasil o que faziam os países adiantados: estimular a criação de vários bancos com capacidade emissora, assegurados por apólices da dívida pública; liberar a criação de sociedades anônimas; ampliar o crédito através da criação do Banco Hipotecário; adotar uma política protecionista à indústria nacional e ampliar as divisas por meio da cobrança em ouro das taxas alfandegárias, entre outras.

Dizia que, em 1889, já se tinha clareza da necessidade de emissão do numerário. Havia dois anos que se debatia no parlamento sobre o problema dos bancos de circulação e se sabia ser impossível a emissão bancária sobre base metal nas condições em que se encontrava o país. O Ministro anterior a Rui Barbosa, Ouro Preto e outros dois co-autores, o Visconde de Cruzeiro e o ex-senador Lafayette, já haviam sugerido essa reforma, mas, diferentemente de Rui Barbosa, estes pendiam para o modelo dos bancos nacionais americanos e tinham como incompatível o papel moeda e o lastro metálico. Por isso, ele enfrentou muitos problemas, como a emissão de papel moeda, o câmbio, o direito em ouro, que no seu entender foram herdados da monarquia.

⁷⁷Carone, no livro **O pensamento Industrial no Brasil**, marcou que a preocupação com o desenvolvimento industrial do país datava do início do século XIX, com a criação do Centro Industrial em 1804, transformando-se em 1820 na Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Porém, somente entre 1870 e 1880 a indústria desencadeia um processo de aceleração. O pensamento industrial tomou solidez a partir da criação da Associação Industrial, em 1880. No debate em torno da industrialização do país discutiam-se as especialidades que deveriam ser produzidas no Brasil; o embate girava em torno do desenvolvimento de indústrias naturais contra indústrias tidas como artificiais. Discutiam-se os limites do livre-cambismo e a necessidade de medidas protecionistas. Os industrialistas se opunham à idéia de que o país deveria exportar produtos agrícolas e importar mercadorias manufaturadas. Assim, mostrou as indústrias que proliferavam no país: "Desde cedo - podemos falar em 1840 e 1850 - surgem pequenas fábricas de **fundo de quintal** e grandes fábricas, com mais de 100 operários. O processo é concomitante e responde ao lento crescimento de um mercado interno regional: por exemplo, a Fábrica Nacional de Santo Aleixo é de Magé, Província do Estado do Rio, fundada em 1827, e trabalha com mais de 200 operários em 1880; a de tecidos Fernão Velho, em Maceió, é de 1857, com 125 operários em 1880; a Brasil Industrial, fundada em 1871, tem 400 obreiros em 1880. Como podemos prolongar excessivamente a lista dos grandes estabelecimentos, também, o mesmo se dá quando se trata dos pequenos, que nascem às centenas espalhados por todo o Brasil; muitos deles crescem, a maioria, porém, persiste na sua condição inicial" (CARONE, Edgard. O pensamento industrial no Brasil. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977, p. 8-9). A produção industrial era bastante variada, produziam-se especialmente tecidos e alimentos, mas produziam-se também móveis, produtos químicos, metais trabalhados, tipografia, galvanoplastia, perfumes, artigos de couros, chapéus, entre outros.

O ministro Ouro Preto (gabinete 7 de junho de 1889) ao dar crédito à lavoura, realizou contratos com alguns bancos, adiantando-lhes 84.500.000\$000 sem juros por determinado número de anos (de 7 a 20). Os bancos seriam obrigados a emprestar o duplo desse valor à lavoura pelo prazo de um a quinze anos, pelo juro de 6% ao ano. Isso fez com que as ações dos bancos subissem e fossem vendidas com ágio, levando também à fundação de novos bancos, que buscavam os mesmos privilégios. Esses bancos foram muito procurados pelos especuladores. Buscou ampliar, igualmente, a moeda em circulação. Segundo Tannuri⁷⁸, esta medida fora adotada para ajudar a agricultura. A abolição colocara, de forma aguda aos olhos dos dirigentes, o problema da falta de liquidez. Havia a necessidade de numerário para atender aos compromissos com salários, avaliados em 50.000 contos. Para ampliar a oferta de moeda, três soluções eram possíveis: a emissão pelo tesouro, a emissão pelos bancos, e uma solução mista combinando as duas primeiras. Foi adotada a última, dando maior ênfase à emissão bancária. O decreto nº 3403, de 24 de novembro de 1888, assegurava o direito de emissão às companhias anônimas que se propusessem a fazer operações bancárias e permitia a emissão com lastro metálico.

O período em que surgiu este decreto e o que o seguiu era de grande euforia (janeiro a julho de 1889). O governo recebeu várias propostas de criação de grandes bancos. Em julho, Ouro Preto fez expedir novo regulamento só para os bancos de fundo metálico (decreto nº 10262 de 6 de julho de 1889). O grande banco emissor planejado foi o Banco Nacional do Brasil, com capital de 900.000 contos. Outros bancos, como o Banco de São Paulo e Banco do Comércio, celebraram contratos para resgate de papel moeda. Estes bancos emissores, juntamente com vários outros, foram os desencadeadores de uma fase de especulação desenfreada no mercado acionário. O decreto de 06 de julho continuou em vigor até o início de 1890, várias instituições foram autorizadas a funcionar no final de 1889. O sistema somente foi alterado, no início de 1890, pela reforma bancária de Rui Barbosa, através do decreto nº 165 de 17 de janeiro de 1890, que previa a organização de bancos de emissão.

No relatório apresentado, Rui Barbosa destacou que a Lei nº 3403, de 24 de novembro de 1888, decretada por Ouro Preto, autorizava duas espécies de bancos emissores:

⁷⁸TANNURI, Luís Antonio. O encilhamento. São Paulo: Editora Hucitec; Campinas: Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1981.

uns com base em títulos públicos, outros em metal. A cédula bancária, com conversibilidade relativa ao terço do papel emitido, afiançada por títulos do Estado, reunia as condições essenciais para auxiliar o desenvolvimento da riqueza do país. Esse sistema de circulação sobre apólices acomodava-se simultaneamente a dois objetivos: ao mesmo tempo que se expandia o meio circulante, proporcionando os recursos que eram necessários ao crescimento econômico, minorava as obrigações da dívida nacional.

Para atender a tais necessidades, publicou-se o decreto nº 165 (17-01-90), que tratava da organização dos bancos de emissão e permitia a alguns bancos emitir bilhetes ao portador. Estes bancos seriam fundados com autorização do Governo, cujo fundo social seria constituído com apólices da dívida pública ou moeda corrente em ouro. Com Rui Barbosa criaram-se três bancos no país, dividindo-os em 3 regiões: a do Norte (Bahia até o Amazonas); a do Centro (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina) e a do Sul (Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás)⁷⁹. Ele adotou a pluralidade bancária em função do regime federativo; o país não via com bons olhos a centralização.

Embora tivesse se esforçado muito, Rui Barbosa confessou que a tentativa de circulação conversível não deu certo, pois o câmbio se precipitava num declive abrupto. Nesta situação recorreu ao único caminho possível:

"Foi entre essas perplexidades e sob o aguilhão desses perigos, que recorri à única salvação possível em semelhante conjuntura: assentar, como os Estados-Unidos tinham feito, em circunstâncias análogas e sob a força de iguais necessidades, a garantia do meio circulante sob os títulos da dívida nacional. Indigitada pela malevolência e pela má-fé de uma reação furiosa e insensata como um sistema de monopólios fatais à liberdade do trabalho e à indústria nacional, essa instituição não tardou em se recomendar, pela experiência imediata dos seus efeitos, às simpatias de todas as classes laboriosas, como o maior acelerador, que jamais se concebeu neste país, da prosperidade do trabalho, como o maior difusor de crédito, o mais enérgico propulsor do nosso movimento industrial, a que veio imprimir inaudita atividade."⁸⁰

⁷⁹BARBOSA. A.I. D. m. c..

⁸⁰BARBOSA. R. M. F., p. 53. (OCRB, vol.XVIII, t. 2, 1891)

Rui Barbosa mostrou que a necessidade do meio circulante duplicara ou triplicara depois de 1888. O pavor de alguns, pelas emissões feitas, "não encontrava apoio no estudo positivo dos fatos". A escravidão e a monarquia para ele dividiram a história em três partes. A primeira foi marcada pela influência social da escravidão e ia até 1888. A segunda ia de 1888 a 15 de novembro de 1889 e percebia-se a ação política e moral da monarquia; a terceira se deu após 15 de novembro, período de ascendência das idéias republicanas. Cada um desses períodos determinou de forma diferente o regime financeiro:

"A escravidão traduzia-se na gratuidade do trabalho rural, desempenhado pelo negro, e na subordinação dos interesses agrícolas, concentrados na grande propriedade territorial, ao monopólio de certos intermediários comerciais.

O império desconfiava da imigração, e reduzia ao mínimo possível a medida dos seus favores à indústria brasileira. Após mais de sessenta anos de administração monárquica, o trabalho industrial, entre nós, vegetava ainda raquiticamente no estado mais rudimentar. Contavam-se os estabelecimentos fabris de alguma importância; e nem o produto desses, nem o dos pequenos industriais, dispersos em exíguo número e circunscritos à esfera de suas tendas, representavam elemento considerável para a satisfação das nossas necessidades. Data do princípio de 1886, por assim dizer, a emergência, neste país, da grande indústria, que, a respeito de alguns artigos de produção, já dois anos depois começava a concorrer com os similares estrangeiros".⁸¹

No primeiro período, o meio circulante era pouco necessário. Os escravos não recebiam salários, mesmo os pagamentos podiam ser feitos por um mecanismo de crédito e escrituração que dispensava o dinheiro, sendo mínimo o giro da moeda nos centros agrícolas. Só após a abolição se avultou a necessidade de expansão do meio circulante. Após a República essa necessidade aumentou mais. A revolução operada na agricultura aumentou em 505% a necessidade do meio circulante e a indústria não podia ficar atrás. Assim, Rui Barbosa procurou justificar as emissões:

⁸¹Id. Ibid., p.141-142.

"A rápida assimilação de todo o papel bancário emitido em 1880; a fecundação que ele trouxe às indústrias; a ascensão do câmbio, apenas alterada por depressões passageiras; a conveniência de ampliar o meio circulante na proporção do aumento crescente de trabalho remunerado, graças à extinção do elemento servil e ao desenvolvimento da imigração; as reclamações, que não cessavam de chegar ao Ministério da Fazenda, sobre a urgência de acudir à praça, mal provida de recursos para o bom êxito de especulações fundadas nas mais legítimas expectativas, estavam demonstrando que não poderíamos retardar este passo.⁸²

Considerava que havia clara evidência da necessidade de numerário. O meio circulante já se mostrava insuficiente no Império. Para isso não adotou o lastro ouro como tradicionalmente a economia vinha fazendo, mas a emissão garantida por apólices do governo. Colocando-se as apólices no mercado, desviavam-se os interesses pela imobilização do ouro, restando mais capitais para serem investidos na indústria.

No Brasil, nem todo o papel moeda estava em circulação⁸³, pois era um país agrícola com uma população muito espalhada e atrasada em meios de transportes. A dificuldade de circulação de pessoas levava à imobilização de papel moeda em mãos de particulares. Rui Barbosa comparou a circulação da moeda no Brasil com outros países e concluiu que aqui ela tinha mais dificuldade para circular. A população chegava a ser rarefeita, ao ponto de corresponder a um habitante por dez quilômetros quadrados. A atividade fabril e a comercial cresceram vertiginosamente na última década do Império e a passagem do trabalho escravo para o livre exigiam mais ou menos 140.000 contos de despesa anual. Ao analisar as sociedades anônimas da praça do Rio de Janeiro, concluiu:

"No longo curso de mais de sessenta anos, decorrido até a lei de 13 de maio, o movimento industrial desta praça, representado no capital das sociedades anônimas, circunscreve-se à soma de

⁸²Id. *Ibid.*, p.87.

⁸³"No Brasil somas enormes dormem empoçadas, estagnadas, esquecidas (*apoiados*), nas gavetas do habitante das cidades, nas arcas do operário urbano, nas cintas do trabalhador agrícola (*apoiados*), nos cofres dos proprietários rurais, nas botas do sertanejo (*apoiados*), nos esconderijos dos pobres e nas secretárias dos ricos, nas casas da população sedentária e nas malas da população flutuante (*muitos apoiados*)."(Id. *Ibid.*, p. 220)

410.879:000\$. Nos dezoito meses compreendidos entre 13 de maio de 1888 e 15 de novembro de 1889 as associações do mesmo gênero, constituídas nesta cidade, exprimem um capital de 402.000:000\$. De 15 de novembro de 1889 a 20 de outubro de 1890 (onze meses) as sociedades anônimas formadas nesta capital atingem a importância descomunal de 1.169.386:600\$000".⁸⁴

Ao serem reguladas as sociedades anônimas⁸⁵, as leis do comércio exigiam que parte considerável de seu capital fosse subscrito para garantir-lhe a seriedade do empreendimento. Esta norma foi estabelecida pelo decreto nº 164, o qual vinha reformar a lei 4 de novembro de 1882 sobre as sociedades anônimas. Normatizava que a empresa poderia ser negociada desde que 10% do capital, subscritos pelos incorporadores, fossem integralizados e depositados em um banco ou em mão de pessoa abonada.

Para evitar a especulação, em outubro de 1890, esta legislação foi alterada. Para sustar o jogo da bolsa, exigia-se que a quota mínima do capital subscrito fosse aumentada, elevando-a de 10% para 40%. Justificava Rui Barbosa que a exigência de apenas 10% do valor total era insuficiente para defender contra o jogo da especulação. Isto dava margem à criação de empresas destituídas de vitalidade real, levando os sagazes a se beneficiarem do crédito abundante, prejudicando os inexperientes. As especulações estéreis poderiam ser prejudiciais ao país por espantar a confiança dos capitalistas nacionais e estrangeiros na política republicana. Desta forma, fora necessário alterar o decreto que as regulava.

Com o novo decreto (13 de novembro) estatua-se que era preciso que se subscrevesse o capital social por inteiro e se depositasse efetivamente 30% do capital em

⁸⁴Id. *Ibid.*, p.158.

⁸⁵Tannuri discutiu a legislação que regulava as sociedades anônimas no país e escreveu que, com o declínio do café fluminense, o mercado de títulos se animou, até porque o governo mantinha austera política monetária (1870-1890) caracterizada pela "Lei dos Entraves". Escreve: "Vale observar que, desde 1860, continuava em vigor a 'Lei dos Entraves'. Segundo esta, as sociedades só seriam autorizadas a funcionar se dessem provas ao Governo de capacidade de autofinanciamento. Como o mercado acionário, que em tese poderia proporcionar fundos para esses empreendimentos, era inexistente, somente capitais de maior porte é que poderiam enquadrar-se nessas exigências".(TANNURI, *op. cit.*, p.31). Em novembro de 1882 foi revogada a "lei dos entraves". Companhias ou sociedades anônimas poderiam estabelecer-se sem autorização do Governo, com exceção dos bancos de circulação. Embora revogada a Lei dos Entraves, toda companhia ou sociedade só poderia funcionar depois de subscrito todo o seu capital.

dinheiro em um banco escolhido. Esse banco deveria estar sob fiscalização do governo. Não se poderia negociar ações antes de realizado 40% do capital subscrito. Entre outras medidas, ficou definido que o acionista que não pagasse as entradas estipuladas perderia seu direito e a sociedade poderia levar as ações a leilão. As medidas adotadas buscavam atalhar os abusos da especulação e não embaraçar as empresas de reconhecida utilidade pública. Os industriais e comerciantes, ao publicarem-se tais decretos, mantiveram-se temerosos, porém logo se viu que as novas instituições eram os melhores auxiliares para o desenvolvimento industrial. Os bancos emissores demonstraram o maior interesse em fomentá-la.

A política econômica adotada causou muita polêmica, pois para alguns autores ela foi responsável por uma crise catastrófica que ocorreu no país. O Visconde de Taunay escreveu um romance intitulado **O Encilhamento**, onde criticou a política econômica adotada pelo Governo Provisório. No prefácio de seu livro, Taunay afirmou que buscou historiar uma série de episódios pitorescos e curiosos sobre uma época de vergonha social, determinada pela inflação papalista exagerada de 1890. Estabeleu-se um corre corre na Bolsa e muitas fortunas foram destruídas. Isto se deu devido à pressa do novo regime:

"O governo, na entontecedora ânsia de tudo destruir, tudo derrubar, metido nos escombros da demolição, coberto de calça e de poeira, anelante das glórias da reconstrução no menor prazo, às carreiras, sem demora, olhando pouco para a natureza e qualidade dos elementos e materiais de que se ia servindo, visando efeitos imediatos, como que esquecido do futuro e do rigor da lógica, a amontoar premissas de que deviam fatalmente decorrer as mais perigosas conseqüências, o governo, com a faca e o queijo na mão, promulgava decretos sobre decretos, expedia avisos e mais avisos, concessões de todas as espécies, garantias de juros, subvenções, privilégios, favores sem fim, sem conta, sem nexos, sem plano, e daí, outros tantos contrachocos na bolsa, poderosíssima pilha transbordando de eletricidade e letal pujança, madeiros enormes impregnados de resina, prontos para chamejarem, atirados à fogueira imensa, colossal!

Pululavam os bancos de emissão e quase diariamente se viam na circulação monetária notas de todos os tipos, algumas novinhas, faceiras, artísticas, com figuras de bonitas mulheres e símbolos elegantes, outras sarapintadas às pressas, emplastradas de largos e nojentos borrões.

Quanto aos lastros em libras esterlinas e apólices da dívida pública, fazia-se vista gorda.

Contratos de imigração a dar com o pau, localização de milhares e milhares de famílias européias em todas as terras devolutas imagináveis, um nunca acabar, metade da Europa puxada a reboque para aqui, sem estorvo, nem dificuldade, que não fossem superados. Bastava singela petição de qualquer, já rico, já pobre, barão assinalado ou mais que modesto incógnito; sobretudo, porém, parentes, amigos, aduladores e apaniguados do momento. O deferimento não se fazia esperar; nem havia mãos a medir. Requerimentos rabiscados sobre a perna, no intervalo de ruidosas palestras, entre duas fumaças de perfumado havana nos gabinetes ministeriais, sem indicação certa dos lugares, tudo no ar, às cegas, às cabeçadas, e logo transferidos por bom dinheiro, centenas, senão milhares de contos de réis a companhias que, da noite para o dia, surgiam como irisados e radiantes cogumelos após chuvas e enxurradas, vivificados os incontáveis micróbios da podridão e dos esterquilínios. Travava-se a responsabilidade do país em somas pavorosas e brincava-se com o crédito, o nome e o porvir da nação."⁸⁶

Adiante continuou discutindo que a indústria era posta pelo novo governo como fundamental para um povo civilizado. Taunay ironizou escrevendo que para implementar a indústria os diretores de empresas apenas prometiam tornar o país uma "nação excepcional" graças ao influxo das palavras ordem e progresso. Estes desejavam produzir no Brasil, evitando que se comprasse na avara Europa. O país tinha muita matéria-prima, seu clima era propício, faltava apenas iniciativa e espírito de associação. Para isso era preciso sacudir os capitais e obrigá-los a frutificar. Para Taunay era preciso primeiramente investir na agricultura, a principal fonte de riqueza do país. Com a especulação da Bolsa, os republicanos acreditavam que o Brasil progrediria, pensavam que o país fosse uma criança que vivia em faixas e que ela queria correr. Nesse momento o único que a dirigia era o Ministro das Finanças, Rui Barbosa, descrito com sarcástica ironia por suas atitudes "contraditórias"; ora ele adotava a unidade bancária, ora a pluralidade e não aceitava que lhe fossem cobradas atitudes coerentes. A indústria era o alvo do momento, e devido ao fluxo inflacionário

⁸⁶TAUNAY, Visconde de. O encilhamento. Rio de Janeiro: Melhoramentos, s.d., p.19-20.

criavam-se diversas empresas que recorriam aos poderes públicos. Para Taunay, este período nada de positivo trouxe ao país⁸⁷.

Contrários à interpretação de Taunay, alguns economistas procuraram mostrar que essa política econômica contribuiu para o desenvolvimento da indústria. Albert Fishlow, no texto "Origens e conseqüências da substituição de importações no Brasil"⁸⁸, escreveu que durante o Encilhamento expandiu-se o crédito disponível, de forma que as empresas industriais respondessem rapidamente ampliando o capital nominal dos novos estabelecimentos industriais, mantendo esse ritmo até metade de 1891. Reconhece que o Encilhamento muito contribuiu para o desenvolvimento da indústria.

Wilson Cano mostrou-se também favorável ao Encilhamento:

"Quanto à expansão do sistema bancário no Brasil, ganharia realmente expressão a partir da Reforma Bancária, em 1890, que, além de conceder aos bancos o privilégio de emissão, ainda lhes facultava o exercício de atividades extrabancárias, como, por exemplo, a do comércio, da indústria, de colonização, construção de estradas, etc. Tem início então a fase conhecida como a do 'Encilhamento', com grande expansão do meio circulante e proliferação de empresas comerciais, industriais, bancos, estradas de ferro, etc., muitas delas sem qualquer viabilidade econômica(...). Entretanto, em que pese o número excessivo de empresas economicamente inexecutáveis, a expansão monetária gerada por essa etapa não significou apenas uma mirabolante onda inflacionária. Muitos empreendimentos, principalmente

⁸⁷Alguns economistas, ao analisarem as medidas adotadas, mostram-se contrários a elas; segundo Abreu a crise de 1891 pode ser explicada pela interpretação tradicional como resultado do colapso cambial e da expansão monetária provocada pelas reformas no sistema monetário, introduzidas por Rui Barbosa em 1890. Esta crise teve repercussão até 1898. Abreu citou Calógeras que, como Taunay, atribuiu a Rui Barbosa a responsabilidade suprema na inundação de papel-moeda, que quase fez naufragar o país com os desastres que levaram à moratória de 1898. (ABREU, Marcelo de Paiva (org); Carneiro, Dionísio Dias...[et al]. A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana, 1889-1989. Rio de Janeiro: Campus,1989). Versiani & Versiani no texto "A industrialização brasileira antes de 1930: Uma contribuição"(Id. Ibid.) procuraram demonstrar que o Encilhamento não teve a importância que lhe foi atribuída. Os autores, ao analisarem o crescimento da indústria têxtil, não deram nenhum crédito ao Encilhamento. Para eles, a maior contribuição fora dada pelo reinvestimento de lucros, pouco influenciando a política adotada pós República.

⁸⁸In: VERSIANI, Flávio Rabelo & BARROS, José Roberto Mendonça de (organizadores). Formação econômica do Brasil: A experiência da industrialização. Período republicano. São Paulo: Saraiva, 1977.

têxteis, se tornaram realidade, como mostrou Stein. Aliás, esse parece ter sido um dos raros analistas da economia brasileira que viu no 'Encilhamento' não apenas o véu monetário, mas também uma importante via para a acumulação de capital".⁸⁹

Suzigan⁹⁰ constata que durante o Encilhamento estabeleceram-se grandes fábricas de tecidos de algodão no Nordeste, em São Paulo e Rio de Janeiro. Investiu-se substancialmente também em outras indústrias, como a de sacaria de juta, tecidos de lã, moinho de trigo, cervejaria, fábricas de fósforo e indústrias metal-mecânicas. Suzigan recuperou a interpretação de Stein e mostrou compartilhar com ele da concepção de que o período fora favorável à industrialização. A política monetária expansionista e as reformas institucionais adotadas, apesar dos abusos no mercado de valores, tiveram resultados positivos em termos de investimento industrial.

No Encilhamento, segundo Tannuri, não houve apenas jogo e especulação. Esse período se caracterizou também por uma interna acumulação real. Ele se utilizou do exemplo das fábricas de tecidos que aumentaram o capital de operação em três anos, mostrou que a maioria das fábricas em funcionamento em 1900 foram criadas nesse período.

O objetivo de Rui Barbosa, quando assumiu a pasta do Governo Provisório, era fomentar a indústria e o trabalho, buscava também modernizar a produção agrícola. Com este intuito propôs a criação do Banco Hipotecário Nacional. Para justificar esta criação, discutiu os "auxílios à lavoura", uma das questões que causou mais polêmica no Império questionando a forma como foram feitos. Ele considerou que os empréstimos não passavam de auxílios aos amigos políticos, pois entregava-se dinheiro aos seus exploradores habituais, tornando-se um meio para liquidar dívidas antigas, sem dar alimento à nova cultura. Estas medidas adotadas por Ouro Preto não atenderam às aspirações da pequena propriedade, não estimulavam aqueles que se iniciavam na agricultura, apenas favoreciam os protegidos da política. A lavoura

⁸⁹CANO, Wilson. Raízes da concentração industrial em São Paulo. Rio de Janeiro, São Paulo: Difel, 1977, p. 72-73.

⁹⁰SUZIGAN, Wilson. Indústria brasileira origem e desenvolvimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

nacional não melhoraria; isto só seria possível com a utilização da ciência, pela instrução, pelo apoio mútuo entre capital e trabalho.

Além da criação do Banco Hipotecário Nacional, propôs a criação de bancos populares. Estes ampliariam o crédito, contribuindo para o desenvolvimento agrícola e das riquezas urbanas, através da colonização do território com a entrada de imigrantes e do capital estrangeiro.

Rui Barbosa criticou o empréstimo de 100 mil contos, feito sob o governo Ouro Preto, e comentou a lei de 6 de novembro de 1875 que procurava beneficiar a lavoura. Esta, segundo ele, merecia honrosa qualificação. Porém, nesta lei preponderou o erro de "entregar gratuitamente aos bancos dezenas de milhares de contos, para que esses estabelecimentos os mutuassem com juro à agricultura"⁹¹. Essa solução não era eficaz e muito onerosa ao Estado. Ela previa que qualquer plano que beneficiasse a agricultura tinha por base a importação de capital estrangeiro e a emissão das obrigações hipotecárias nas praças ricas e populosas da Europa; porém, nunca se conseguiu empréstimo e por isso a lei tornou-se impraticável.

Durante as discussões de como auxiliar a agricultura, manteve-se a confiança persistente no crédito hipotecário, considerava-se que somente com a República seria possível fomentá-lo:

"À organização do crédito hipotecário entre nós se opunham duas causas formidáveis nos dois últimos decênios do regime imperial: a crise da escravidão, começada em 1871, e a crise do trono, declarada em 1888 e resolvida em 1889. Mas a eliminação desses dois obstáculos não bastaria, para animar os capitais europeus a porem a sua confiança na situação do Brasil, se a República se não tivesse imposto, pela sua seriedade, pela sua índole calma, conservadora, organizadora, honesta, laboriosa, ao respeito e às simpatias do mundo civilizado.

Graças aos efeitos benfazejos dessas circunstâncias, pelas quais devemos louvar, sobretudo as excelentes qualidades da nação, em que se apoia o Governo Provisório, podemos, afinal, utilizar-nos do pensamento da lei de 1875, mas em condições incalculavelmente mais generosas para com as necessidades do

⁹¹BARBOSA. R. M. F., p.239. (OCRBR, vol.XVIII, t. 2, 1891)

país, e, mais a mais *sem a mínima responsabilidade para os cofres do Estado.*"⁹²

Com a adoção de medidas simples como essas, era possível organizar o crédito hipotecário e, com ele, resolver o problema da imigração que se alimentava apenas de favores oficiais. Para facilitar as negociações no país, era preciso ainda adotar uma medida prática que garantisse o título de propriedade do solo. Rui Barbosa propunha a adoção da Lei Torrens, criada na Austrália. Ela garantia a propriedade conferindo título definitivo sobre a terra e resolvendo todas as disputas. De início, propunha sua adoção na capital federal. Muitas seriam as vantagens desse melhoramento, representava, principalmente, a entrada do elemento colonizador "mediante a facilidade de aquisição e a segurança do título"⁹³.

Preocupado com a indústria nacional, propôs discutir as taxas aduaneiras. Fez críticas ao sistema fiscal vigente, que repousava unicamente sobre a renda das alfândegas, encerrando a riqueza nas mãos dos senhores da terra, que mantinham o monopólio do café, matando a indústria e privando o país da classe industrial, que não podia se desenvolver em um meio tão asfixiante. Criticou, também, o protecionismo exagerado, embora fosse favorável à adoção de uma proteção lenta e com critério, que analisaria caso a caso, para socorrer esse ramo da produção.

A nova tarifa adotada, durante sua atuação no Ministério da Fazenda, taxava todas as mercadorias estrangeiras que se destinassem ao consumo no Brasil. Tornou isentos os modelos de máquinas, de embarcações, de instrumento e de qualquer invento ou melhoramento feito nas artes; os instrumentos da agricultura, os restos de mantimentos dos colonos que para a República viessem, o material utilizado em determinadas profissões, etc.

O Decreto nº 947 A (04-11-90) procurava regular e estabelecer normas para fiscalizar as concessões de isenção de direitos de importação ou consumo de produtos importados, com o objetivo de proteger a indústria nacional, tendo em vista que a importação livre de matérias-primas ou produtos manufaturados similares aos produzidos pela indústria nacional seria prejudicial a esse ramo de negócio. O desenvolvimento dessa atividade social

⁹²Id. Ibid., p.255.

⁹³BARBOSA. A. r. M. F., p. 66.(OCRB, vol. XVIII, t. 4)

seria fator de engrandecimento para a República e, para Rui Barbosa, era dever do Governo protegê-las.

Ele analisou e fez promulgar o decreto nº 836, de 11 de outubro de 1890, onde propunha novas tarifas. Discutiu as tarifas aduaneiras, apesar de pessoalmente se inclinar para a liberdade de comércio, na prática as questões se mostraram muito mais complexas. Destacou que se devia levar em consideração as condições econômicas de cada país e o estado de suas indústrias, por um lado, e, por outro, as necessidades do tesouro. Justificou-se citando Stuart Mill ("Princípios de Economia Política") que reconhecia haver necessidade de que as leis econômicas se conciliassem com o uso de direitos protetores. Assim se posicionou frente à questão:

"Fugindo à sistematização do protecionismo, que podia trazer diminuição no rendimento das alfândegas, transtornos ao próprio desenvolvimento das indústrias, perturbações em nossas relações comerciais com os países estrangeiros, podemos, entanto, por uma proteção módica e lenta, aplicada com critério a cada caso especial, estudado nos seus efeitos, ir preparando a indústria nacional, para, em época mais ou menos próxima, confiar exclusivamente em si mesma, e criando simultaneamente um mecanismo de rendas internas, que nos habilite a recorrer cada vez menos, em suprimento das necessidades do Tesouro, aos direitos de fronteira.

Não pouca vantagem haverá em passarmos da condição de país exclusivamente consumidor, em matéria industrial, para a de país também produtor. O nosso grande erro tem sido aplicar ao Estado, em grande escala, o sistema em geral seguido pelos nossos ricos agricultores: produzir muito café, tratar exclusivamente do café, ainda que hajam de comprar tudo o mais, inclusive os gêneros de primeira necessidade, que eles mesmos facilmente poderiam produzir".⁹⁴

Rui Barbosa fez referência à política protecionista adotada na Europa. Nela alguns sinais de prosperidade coincidiram com a florescência das tarifas restritivas. Isto mostrou que à medida que se elevavam as pressões fiscais no regime da importação ocorria a expansão da riqueza, da produção, do bem-estar dos países. O protecionismo nos E.U.A levou

⁹⁴BARBOSA. R. M. F., p.129-130. (OCRB, vol.XVIII, t. 3, 1891)

essa prática às últimas conseqüências. Este país não podia ser julgado pelo critério de teorias inflexíveis que o condenaria sem nenhum atenuante, pois bastava perceber-se o desenvolvimento industrial que se alcançou adotando tal política. Mas, não propunha transplantar a política ali adotada:

"Mas não creio que obrássemos acertadamente, cingindo-nos ao extremo oposto, isto é, desamparando, sem restrições, ao embate com a produção industrial estrangeira os grandes, os múltiplos, os incalculáveis elementos de indústrias nascentes e esperançosas, que hoje ensaiam energicamente, neste país, as primeiras forças.

E releva dizer-lo: o desenvolvimento da indústria não é somente, para o Estado, questão econômica: é, ao mesmo tempo, uma questão política. No regímen decaído, todo de exclusivismo e privilégio, a nação, com toda a sua atividade social, pertencia a classes ou famílias dirigentes. Tal sistema não permitia a criação de uma democracia laboriosa e robusta, que pudesse inquietar a bem aventurança dos posseiros do poder, verdadeira exploração a benefícios de privilegiados. Não pode ser assim sob o sistema republicano. A República só se consolidará, entre nós, sobre alicerces seguros, quando as suas funções se firmarem na democracia do trabalho industrial, peça necessária no mecanismo do regímen, que lhe trará o equilíbrio conveniente."⁹⁵

Na segunda metade do século XIX, muitos países iniciaram sua ação em favor do protecionismo às suas indústrias, através de políticas alfandegárias nacionais que incentivassem a sua produção. Estas medidas restritivas à importação representavam séria ameaça ao monopólio inglês. Todos os países estavam preocupados em proteger suas economias. O princípio do *laissez-faire*, *laissez-passer* deu lugar a uma política de taxação alta sobre a importação. Reformavam-se as taxas aduaneiras de forma a dificultar a entrada de produtos estrangeiros.

No Congresso Agrícola do Rio de Janeiro são encontrados vários pedidos que buscavam encaminhar estratégias econômicas nessa direção, porém a maior preocupação era com o produto agrícola. Há um reconhecimento do forte papel desempenhado pelo Estado.

⁹⁵Id. Ibid., p. 143.

Apenas o livre cambismo não era suficiente para resolver os problemas do comércio mundial desenvolvidos pela crise do capital.

Serzedelo Correia, embora tenha escrito posteriormente ao período de Rui Barbosa, pregava a campanha pela adoção de uma política econômica nacional, que amparasse a sua produção e as suas indústrias. Ele relatou a prática de defesa nacional em diversos países:

"Escutai Robert Peel, no parlamento: 'O ferro e o carvão são os nervos da indústria e nos dão vantagens sobre todos os povos nas lutas da indústria manufatureira'; e adiante: 'O livre câmbio foi para a Inglaterra uma reforma inspirada no interesse nacional', e podemos dizer com Baldwin - que se dá com ele como com a maior parte dos produtos ingleses - *que são fabricados para exportação*. Pois bem: é a Inglaterra mesma, diante do processo industrial dos Estados Unidos e da Alemanha, que lhe disputam mercados por toda a parte, quem agita modernamente pela palavra de Chamberlain a necessidade de uma política comercial de defesa para a sua produção. A Alemanha desde 1879 encetou essa política e dela não se tem afastado. A Áustria, que a precedeu em 1877, em 1887 elevava os direitos sobre os produtos industriais importados de 100 e 150%, e sobre os produtos agrícolas de 150 e 200%.

A Itália tornou-se protecionista desde 1878 e daí em diante, dia a dia, acentua essa política.

Em suas tarifas encontra-se por toda a parte, nas menores coisas, a proteção ao que é nacional, assim, se há uma certa taxa para conservas, se estas são preparadas com o álcool nacional, já as taxas são menores. A mesma coisa dá-se com a Rússia e até com as colônias inglesas do Canadá, do Cabo e com a colônia australiana da Vitória. A França, ainda em 1892, estabelecia a sua tarifa máxima e mínima, ao passo que a Suíça, país de todas as liberdades, por milhares de votos vem de consagrar um regímen de protecionismo quase exagerado. Nada direi aqui dos Estados Unidos, cujo engrandecimento rápido e que assombra o mundo é em grande parte o fruto de uma política sábia de amparo e de defesa de sua produção..."⁹⁶

⁹⁶CORREIA, Serzedelo. O problema econômico no Brasil (1903). Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: FCRB, 1980, p. 137. Egídio comparou a política econômica de Joaquim Murinho, ministro da Fazenda do Governo de Campos Sales, e a de Serzedelo Correia, ministro do Governo de Floriano Peixoto. Concluiu que ambos expressavam a necessidade de intervenção do Estado na economia, porém em diferentes setores. Estes autores, para Egídio, expressavam o debate entre interesses de

Atento a essa nova política, buscando facilitar os cálculos nas alfândegas e as variações cambiais, foi baixado o decreto nº 391 C⁹⁷, de 10 de maio de 1890, para que as alfândegas e mesas habilitadas cobrassem em moeda ouro, até que o câmbio chegasse ao par. Esta medida não era nova. O decreto anterior obrigava o uso de porcentagem e isto dificultava a contabilidade. A classe importadora e a industrial, segundo Rui Barbosa, visualizaram as vantagens da cobrança em ouro. Ele transcreveu um documento dos industriais que pediam para que se mantivesse o lastro ouro, visto que o papel-moeda oscilava muito. Com o câmbio baixo não havia como a indústria nacional concorrer e não obtinha lucro algum. A variação do câmbio trazia inúmeros prejuízos também para o consumidor.

A oscilação do câmbio vinha sendo atribuída ao excesso do meio circulante, mas esta causa, segundo ele, era imaginária. Esta idéia surgiu para caluniar a República, pois ainda havia a necessidade de mais papel. A exportação brasileira era maior que a importação, mas o saldo favorável escoava-se para o exterior em grande proporção. O comércio brasileiro residia, em sua maioria, nas mãos de estrangeiros; eles enviavam parte de seu capital para a pátria de origem. A indústria assim era importante:

"A expansão da indústria brasileira tem de representar contra essa influência desfavorável um papel da maior importância, assegurando ao país a conservação dos capitais desenvolvidos pela exploração da sua natureza e da atividade dos seus habitantes. Ao mesmo tempo, devemos acreditar que o espírito cosmopolita das instituições republicanas, abrindo ao estrangeiro comunhão plena em todos os nossos interesses, assim sociais, como políticos, produzirá uma reação progressiva e salutar

setores dinâmicos da sociedade, representado ora pelo setor cafeeiro e ora pelo industrial. (EGÍDIO, Emersom M. Da mão invisível à visível mão. São Carlos, UFSCAR, 1990) (Dissertação de Mestrado)

⁹⁷Rui Barbosa instituiu, em 1890, a tarifa-ouro, retirando este componente especulativo do mercado cambial, fazia com que, deste momento em diante, os direitos alfandegários passassem a ser cobrados na porcentagem de 20%, enquanto a taxa do câmbio se conservasse em 20 e 24, e de 10% entre 24 e 27, das tarifas totais. Logo em outubro (1890), todos os direitos de importação já seriam cobrados em ouro e eliminaram-se esses direitos para aquelas mercadorias que possuíssem similares nacionais. Essas medidas de política tarifária, além de afastar o Governo da praça, em busca de cambiais, beneficiava a indústria de certa maneira. De um lado, pela eliminação de isenção tarifária para produtos com similares nacionais, e, de outro, funcionamento como elemento inibidor de importações, quando da queda do câmbio"(TANNURI, op. cit., p.78).

contra esse esgoto da nossa riqueza comercial pelo comércio estrangeiro".⁹⁸

A especulação deveria ser freada para permitir o desenvolvimento racional das grandes indústrias, que a opulência dos recursos naturais existentes e as qualidades intelectuais da população prometiam. Um dos meios capazes de neutralizar a tendência de remeter o ouro para o exterior era exigir o pagamento dos impostos aduaneiros nesse metal, medida esta que já havia sido adotada. Era preciso que o país deixasse de ser uma feitoria colonial e se transformasse, tornando-se um país com indústrias produtivas.

Disse Rui Barbosa que alguns homens dedicados à indústria e ao comércio apoiaram suas medidas. Foi homenageado durante uma manifestação de trabalhadores, onde discursou, no dia 13 de novembro de 1890. Era uma manifestação popular, promovida pelas classes industrial e operária, tendo aderido a ela o comércio. Nesse discurso, retomou a questão do empenho do governo em levar a indústria à prosperidade, deixando o país de ser exclusivamente agrícola para ser igualmente industrial, bastando para isso incrementar a sua produção industrial.

Embora tivesse buscado incentivar a industrialização, foi acusado de ter levado o país à bancarrota. Ele, por sua vez, criticou o seu sucessor de ter destruído a especulação honesta, os empreendimentos úteis e os projetos fecundos ao reprimir totalmente a especulação. Criticou, também, o fato de não terem promovido a confiança pública nas emissões.

Para finalizar a análise das medidas adotadas por Rui Barbosa enquanto Ministro da Fazenda, deve-se considerar a avaliação feita por dois autores estudiosos desse período: Luz e Aguiar.

Luz assim escreveu acerca da contribuição que as medidas deram ao país:

"De pensamento fundamentalmente liberal, Rui Barbosa não era um industrialista, nem um protecionista. (...) ele se declara, no parlamento imperial, 'intransigentemente hostil' a qualquer proteção à indústria. Uma vez no poder e tendo de enfrentar o problema da reforma alfandegária, Rui Barbosa não escondia,

⁹⁸BARBOSA, R. M. F., p.180-181. (OCRB, vol.XVIII, t. 3, 1891)

ainda em 1890, as suas preferências pelo liberalismo econômico. Reconhecia, entretanto, a necessidade de se curvar ante as 'conveniências econômicas do país'. Em vista destas, confessava-se obrigado a fazer 'transações', tendo em face as exigências do Tesouro e o estado das nossas indústrias. Não se limitou, porém, o novo Ministro da Fazenda, a transigir com as idéias. Invertendo a sua posição em relação à indústria, reconhecida a necessidade de desenvolver a indústria nacional, vendo neste desenvolvimento uma questão política - a consolidação do novo regime. Para que esse desenvolvimento se processasse, Rui Barbosa, apesar de suas inclinações livre-cambistas, concordava ser necessário a proteção, a fim de que a indústria nacional pudesse enfrentar a concorrência estrangeira. Esse protecionismo não poderia, contudo, ser excessivo para não prejudicar as rendas públicas e causar outros transtornos, como perturbações em nossas relações comerciais com outros países. Preconizava, ao contrário, um protecionismo moderado e lento, apenas suficiente para preparar a indústria, a fim de que, numa época mais ou menos próxima, pudesse prescindir do amparo aduaneiro. Acalmava assim seus escrúpulos de liberal, projetando para o futuro a vitória do regime de livre troca no Brasil.

Tendo em vista estas disposições, a reforma alfandegária realizada pelo primeiro-ministro republicano não podia deixar de ser, como foi, uma reforma essencialmente fiscal - um ligeiro aumento de direitos com a finalidade precípua de aumentar a renda do tesouro e, secundariamente, amparar a indústria nacional".⁹⁹

De acordo com Luz a política de Rui Barbosa era um simples retorno à política fiscal do Império. Sua política aduaneira podia ser explicada pela situação precária das finanças brasileiras que, durante toda a primeira República, mostrou-se em crise. Não se podia desfalcicar as rendas aduaneiras; era preciso encontrar outro meio, era necessário a instituição da quota ouro sobre o direito da importação. Esta foi a única medida de proteção que conciliava os interesses industriais com as necessidades fiscais. Já havia sido ensaiada no Império, foi recuperada para fazer face à queda do câmbio.

⁹⁹LUZ, Nícia Vilela A luta pela industrialização do Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961, p.161-162.

Luz criticou a política de Rui Barbosa, afirmou que ele esquecia que a urbanização era fator incipiente e que o país era essencialmente agrícola. As experiências do Governo Provisório não surtiram os efeitos esperados e crescia a oposição ao governo e às medidas financeiras e fiscais. O câmbio caía muito, e tornava onerosos para os consumidores os direitos alfandegários em ouro. Isto levou a reclamações gerais contra ele.

Com espírito prático, ele sempre tinha preocupação em resolver problemas urgentes, possuía, acima de tudo, olho bastante sagaz para percebê-los. Aguiar destacou sua sensibilidade ante as modificações que estavam ocorrendo à sua volta; assim escreveu:

"A Proclamação da República, (...) trazia no seu bojo, ao lado de uma acentuada reivindicação de autonomia regional, da qual muito se esperava em termos administrativos e econômicos, uma generalizada pressão no sentido de criarem-se os instrumentos desenvolvimentistas que o país demandava, sobretudo as novas classes em ascensão, desejosas de riquezas, bem-estar e prestígio social.

Apesar de voltado preferencialmente para os problemas institucionais, Rui, oriundo de uma província cuja vida econômica, condicionada à monocultura açucareira, se vinha depauperando ano a ano, tinha consciência das modificações que se processavam no mundo e no próprio Brasil.

E compreendia que os nossos problemas financeiros e cambiais tinham uma causalidade mais profunda, que importava identificar, estritamente vinculada, como estava, à nossa estrutura econômica, impondo reformas mais profundas que as epidérmicas, adotadas pela rotatividade de gabinetes governamentais que, de fato, tinham programas conservadores idênticos."¹⁰⁰

Este autor traz ainda um balanço geral da proposta de Rui Barbosa:

"Acreditava que, comandando estas quatro alavancas, da moeda e do crédito, do câmbio e da tarifa, obteria a emancipação econômica e consolidaria a soberania política, desde que, ao lado dos recursos econômicos, a educação se difundisse, não apenas a ornamental de uma elite alienada, mas a primária e a técnica, que

¹⁰⁰AGUIAR, Pinto de. Rui e a economia brasileira. Rio de Janeiro: FCRB, 1975, p. 39.

visassem aparelhar o trabalhador para as tarefas de produção em bases tecnológicas contemporâneas.

Obedecendo a esta orientação, busca complementar a reforma bancária, com outras medidas, que revigorassem a indústria nacional e desencorajassem a sangria de recursos para o exterior."¹⁰¹

Tendo em vista a batalha empreendida por Rui Barbosa, percebe-se que as questões levantadas não eram novas. A luta do autor era para resolver problemas concretos da prática social dos homens que a sociedade havia colocado. Eram questões reais que vinham sendo discutidas há certo tempo e que necessitavam ser encaminhadas. Era preciso romper com o que estava se mostrando historicamente inviável. A escravidão, as barreiras que impediam a imigração, o voto controlado pelo governo, a centralização do poder, a moeda e o crédito deveriam ser revistos para se encaminhar a modernização da sociedade. Nesse processo de modernização, ele tomou clara posição revelando a sua própria modernidade. Seu compromisso estava voltado para as necessidades do capital, para o revigoramento das relações de produção burguesas.

A questão educacional que defendia não pode ser estudada de forma isolada. Ela está estreitamente relacionada a esse projeto de modernização apresentado neste capítulo. Era preciso romper as barreiras internas que impediam a inserção do Brasil no movimento mais geral. Era preciso vencer a ignorância e o analfabetismo, através do ensino da ciência. Nesse século disseminava-se a crença no poder dos sistemas nacionais de ensino.

¹⁰¹Id. Ibid., p. 178.

Capítulo III

A EDUCAÇÃO MODERNIZADORA DE RUI: REALIDADE OU UTOPIA?

Na segunda metade do século XIX, intensificou-se o debate sobre a organização do trabalho assalariado no Brasil e a necessidade de modernização das relações de produção. A abolição era vista como a questão fundamental a ser resolvida, como demonstrou-se no segundo capítulo. Para Saraiva, em discurso na sessão de 6 de julho de 1869 na Câmara dos Deputados, nela se encontrava a possibilidade de desenvolvimento das indústrias:

"Além do que, senhores, a escravidão influi diretamente na solução de todas as nossas questões industriais. Ela é para as questões industriais o que a liberdade de eleição é para as questões políticas. Vós não tereis colonos enquanto o escravo concorrer com o homem livre; vós não tereis mesmo verdadeira liberdade e igualdade política enquanto nós outros, proprietários de escravos(...) tivermos mamado desde o berço todos os defeitos que a escravidão gera nos senhores: um orgulho extraordinário, uma vaidade sem limites."¹

Se a abolição era a chave para resolver os problemas da produção, a eleição direta seria a chave para resolver os problemas políticos. Através dos textos de Rui Barbosa, pode-se acompanhar o desenrolar dessa discussão. As transformações pretendidas não foram de fácil resolução, devido aos problemas que se enfrentavam. A intensificação dos debates coincidiu com a abolição total da escravidão em 1888. O abandono do trabalho escravo não foi provocado por motivações apenas externas. É preciso concordar, porém, que sua causa se encontra mais ligada às exigências dos demais países, que já viviam num momento de crise da

¹SARAIVA, op. cit., p. 376-7.

forma de produção capitalista, do que pela baixa produtividade desta forma de trabalho. Para confirmar esta última questão, basta dizer que, no oeste paulista, a economia caminhava “de vento em popa”. A Europa pressionava os novos países - as antigas colônias - a aderirem à civilização e ao progresso. Abolir significava, por um lado, romper com a realização do trabalho escravo e, de outro, realizar a imigração. A bomba que ameaçava explodir aquele continente deveria dividir-se pelo globo. Por isso, é importante destacar que tais problemas eram resultantes da forma como o trabalho vinha sendo realizado. O trabalho escravo mostrava-se incapaz de concorrer no mercado mundial e atender às suas demandas², era preciso ampliar e melhorar o aproveitamento da mão-de-obra, através de transformações no processo produtivo. As discussões acerca desse processo passavam pelas questões de ampliação do crédito, maior incentivo à imigração, utilização de técnicas modernas (máquinas) e pela necessidade de educar o trabalhador segundo o modelo almejado. Pensava-se na instituição da escola pública e na adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e ao escravo em vias de libertação. Esta discussão pode ser acompanhada através de relatos da época.

Para compreender como as questões educacionais são postas como solução para os problemas do país e também para mostrar que existia uma discussão sobre essa questão na sociedade juntamente com *os pareceres* sobre educação de Rui Barbosa, subdivide-se este capítulo em três partes. Na primeira, buscou-se destacar o debate que colocou em cena a criação dos sistemas nacionais de ensino; na segunda parte, discutem-se a gênese e a estrutura dos *pareceres* sobre educação; e no terceiro analisa-se a proposta educacional de Rui Barbosa.

1- Uma nova necessidade social: a instrução pública

No Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878, os lavradores de Baependy, ao discutirem os problemas da grande lavoura, colocaram a educação pública como a questão mais importante. Uma boa instrução e educação poderiam tornar os jovens cidadãos úteis e lavradores independentes. O Estado deveria se encarregar do ensino primário e secundário.

²Dentre essas necessidades pode-se colocar a criação de um mercado consumidor. O escravo não tem salário e assim não consome nenhum produto dos que aborrotam as prateleiras na velha Europa.

Esta obrigação não podia ser deixada às províncias e aos municípios que nada faziam para melhorá-lo. Assim escreveram:

*"Uma sólida educação moral, religiosa, cívica, intelectual e profissional, por meio da qual não só a lavoura, com seus recursos atuais de braços e capitais, conseguirá a dupla vantagem de aumentar melhorando seus produtos, como ainda adquirirá milhões de operários ociosos no país, uns, os camponeses, em quase barbárie, outros, os índios, em completa barbárie, e que neste triste estado pouco ou nada trabalham, porque habituaram-se ao pouco e mesmo à miséria, e porque, imersos na ignorância, não consideram o trabalho sob seu verdadeiro aspecto - como uma lei da natureza humana e uma necessidade social."*³

Ao tratar especificamente do ensino primário pediam que o Estado abrisse escolas em todas as freguesias, capelas e pequenos povoados. Deveria abrir, especialmente, escolas agrícolas e algumas que ensinassem o trabalho exigido em indústrias auxiliares da agricultura aos órfãos e ingênuos entregues ao governo. Estas escolas deveriam ensinar, ao lado de um bom ensino elementar, a educação santa do trabalho. A Lei do Ventre Livre, 1871, previa a educação dos ingênuos libertos do cativo. Esta questão não era de fácil resolução, uma vez que só os lavradores de Baependy somaram 1.583.705 crianças em idade escolar. Eram muitas crianças para poucas escolas; por isso se tornava difícil dar educação:

"Os brasileiros deviam organizar entre seu próprio povo uma classe operária que ainda não possuem, como criar uma classe de artesões; alcançariam esse fim com êxito, se encaminhassem as crianças pretas libertas para exercer um ofício regular. Mas acontece justamente o contrário:

A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e a escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há os mestres-escolas rurais como em nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar vinte

³Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, op. cit., p. 54-5.

a cinquenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada?... Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou aquele trabalho material. Se já estão livres, por que fazer despesas com eles, desperdiçar dinheiro com quem não dará lucro?"⁴

Binzer sintetizou nesta passagem a dificuldade do cumprimento da lei. Embora as escolas fossem raras, forte era a crença nos melhoramentos que ela proporcionaria.

No século XIX a crença no poder da escola estava sendo amplamente difundida. Através dela, esperava-se preparar o homem para o trabalho agrícola ou artesanal. Nesse século, a leitura e a escrita passavam a ter novo significado para o homem; por meio dela seria possível romper distâncias. A imigração em massa mantinha os homens distantes de seus entes queridos, tornando a escrita fundamental para a comunicação. Ao lado dessa necessidade prática, uma necessidade ideológica se interpunha: a escola poderia ensinar uma única língua, garantindo, assim, a unidade nacional, e veicular um conteúdo que preparasse o cidadão eleitor.

Na segunda metade do século XIX difundiu-se a idéia de que a escola era um dever do Estado e obrigatória para todo cidadão. O movimento revolucionário francês, de 1848, e a Comuna de Paris, de 1871, mostraram a força da classe operária, que pressionava para uma transformação social; a miséria da classe trabalhadora levava-a a reivindicar maior participação. Esta reivindicação levou à conquista do sufrágio universal. Tendo adquirido esse direito, caberia ao Estado direcionar essa força social, ofertando uma educação homogênea que difundisse questões de seu interesse.

O Estado, chamado para se encarregar da instrução de todas as classes da população, independente de sua condição social, criava os SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO. A educação era não só vista como aquela que poderia aproximar as classes, mas que, no interior da escola, elas se igualariam e receberiam as mesmas oportunidades. A

⁴BINZER, op. cit., p. 128.

responsabilidade pela posição social, que o indivíduo ocupasse na sociedade, passaria a depender de sua capacidade e aptidão.

Na escola poder-se-ia ensinar a língua nacional, o amor à pátria, o amor ao trabalho e à ordem estabelecida. Um veículo tão poderoso deveria estar a cargo de uma entidade superior, que estivesse acima dos interesses de classes e velasse pela felicidade dos cidadãos. Para que ninguém ficasse alijado da escola, era necessário que ela fosse gratuita, obrigatória e laica.

Antes que se chegasse a essa forma de escola muita luta e debates aconteceram. A discussão sobre a necessidade de educar o povo intensificou-se no final do século XVIII e prolongou-se pelo século XIX. No início, porém, as discussões giravam em torno da conveniência ou não de dar educação a todos. Quais as conseqüências da educação ofertada à classe trabalhadora? Esta poderia se recusar ao trabalho braçal? Entre as populações pobres o temor pela instrução se alastrava:

“Nossos filhos (...) hão de ser o que foram nossos pais. O sol nasce tanto para o ignorante, como para o sábio.(...) Temos comido pão, sem saber ler e escrever; assim farão nossos filhos. Ora, aí tendes este ou aquele, que sabe ler, e, contudo, ainda menos possui de seu, do que nós que o não sabemos... Quando todas as crianças da aldeia souberem ler, e escrever, onde acharemos braços? Irão logo meter-se nalguma fábrica; desertarão os nossos campos; procederão como os seminaristas de Servières; tomarão nojo aos trabalhos manuais, a que os pais os destinavam; e avultarão o número dos vagabundos e advogados de aldeia, que já pululam os nossos povoados.”⁵

Este relato foi colhido, em 1833, em Lorain, na França, entre as populações ignorantes. Porém, esse mesmo temor manifestava-se entre as populações mais esclarecidas ou mais endinheiradas. Argumentava-se que o trabalho exigia certa medida de ignorância e rudeza. Entretanto, à medida que se acirravam as lutas de classes, aumentava o desemprego provocado pela automação do trabalho, que permitia dispensar as crianças das fábricas, o debate não girava mais em torno de saber se elas deveriam aprender a ler e escrever ou se era

⁵ BARBOSA. R. e. p., p.199-200.(OCRB, vol. X, t. I, 1883)

conveniente educar, mas buscava-se garantir que a escola fosse a transmissora dos princípios conservadores de toda a sociedade. A mudança de enfoque fez com que, na segunda metade do século XIX, a discussão se concentrasse “no que” e “como ensinar”. As disputas giravam em torno do **conteúdo** e do **método de ensino**. Essa nova escola para todos seria gratuita, laica e obrigatória.

A gratuidade não causou muita polêmica; porém a obrigatoriedade e a laicidade exaltaram os ânimos de seus opositores. A liberdade individual seria coibida pela obrigatoriedade de manter os filhos nas escolas e a laicidade enfrentava a força da igreja católica que se mostrava contra as necessidades dos tempos modernos. Não cabe aqui aprofundar e mostrar a dificuldade do processo que culminou na criação dos sistemas nacionais de ensino⁶, mas mostrar o papel fundamental que ele assumiu. A escola elementar passou a ser vista por todos como uma necessidade. Tornou-se uma obrigação do Estado e um dever do cidadão.

Na escola pública seriam veiculados conteúdos que atendessem ao interesse público, conteúdos estes que velassem pela conservação da ordem e da riqueza burguesa. Através dessa instituição o Estado poderia, por outro lado, reparar certas desigualdades sociais. Nesse momento, muito se discutia sobre o poder transformador da escola e ela era tida como fundamental a uma nação que se denominasse livre e civilizada. A importância que aos poucos foi atribuída à escola permitiu a E. Levasseur assim se expressar:

“...dos vários títulos alvitados para este [século] um dos mais preferidos foi precisamente o de **século da instrução popular** - não que ele tivesse inventado as escolas primárias, mas por haver sido aquele que sistematizou e generalizou o ensino inicial, sem dependência forçada do culto, encarando como verdadeira

⁶ Leonel demonstrou toda a complexidade do processo ocorrido para a criação do sistema nacional de ensino francês, expondo os acalorados debates ocorridos na Câmara dos Deputados na definição do seu papel e do conteúdo a ser veiculado. A autora afirmou que esses debates continham, em germe, o princípio da universalidade da democratização do ensino ocorrido a nível mundial no final do século XIX e que exerceu influência decisiva sobre os demais países, inclusive o Brasil. (LEONEL, Zélia. Contribuição à história da escola pública. (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994. (Tese de Doutorado).

questão de Estado o problema de difundir entre o povo as primeiras letras."⁷

O século XIX foi o século que difundiu a instrução pública e Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões da época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, se interessou pela criação de um sistema nacional de ensino, desde o jardim de infância até a universidade. Buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação. Para fundamentar sua análise recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento.

A partir dos *pareceres* sobre educação, fica evidente que ele queria solucionar um dos problemas que, segundo sua compreensão, comprometia o futuro do Brasil. Para ele, a formação da inteligência popular por meio da instrução escolar era fundamental para a reconstituição do caráter nacional; a ciência estava de mãos dadas com a liberdade. Colocava a educação como um fator de desenvolvimento, a alavanca capaz de modernizar o país. Nos seus *pareceres* a educação foi apresentada como questão de vida ou morte. Era muito enfático nas suas conclusões e buscava todos os argumentos possíveis para sensibilizar o parlamento para sua importância. Influenciado pela literatura de seu período, pelos congressos de instrução organizados em vários países, juntamente com outros autores, encampou, por um período curto de tempo, a bandeira da instrução pública⁸.

⁷LEVASSEUR, E. Rapport. In: Exposition Universelle de Vienne. Vol. IV. Paris: Ministère de l'Education, 1875.

⁸Rui Barbosa redigiu os *pareceres* sobre educação nos anos de 1881 a 1883. No ano de 1881 traduziu e adaptou as "Lições de Coisas", de Calkins, somente publicada em 1886. O primeiro texto divulgado ao público, onde tratou de educação, foi um discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1882). Lourenço Filho ao organizar um roteiro para o estudo da obra pedagógica de Rui Barbosa citou os breves editoriais da "Revista Liga de Ensino" da qual ele foi presidente da associação responsável pela publicação mensal dessa revista (sobre este trabalho não se encontrou maiores informações); marcou três discursos pronunciados no Parlamento, em 1883, sobre os temas *Professores Municipais*, *Liberdade de Ensino* e *Reforma do Ensino Primário*, e um parecer sobre o projeto apresentado pelo deputado Franklin Dória, propondo a criação de um "Museu Nacional". Depois disso apenas rapidamente trataria sobre educação em quatro artigos sobre o ensino secundário, em abril, e um artigo sobre a situação do ensino público no Ceará, em setembro de 1889, publicados no jornal "Diário de Notícias" (reunidos e publicados sob o título "Queda do Império"); em alguns artigos no jornal "A Imprensa", em 1899; em duas orações de paraninfo (respectivamente *Discurso de paraninfo no Colégio Anchieta*, em 1903, e *Oração aos Moços*, em 1921); e na plataforma

Rodolfo Dantas, seu amigo desde a infância, era um dos maiores entusiastas dessa questão. Fora ministro do Império em 1882⁹, compartilhava das idéias de Rui Barbosa no que se referia à questão da educação. Enquanto ministro, apresentou um relatório onde destacou a necessidade de se fazer a reforma da instrução pública. Só ela poderia salvar da ruína a mentalidade e o caráter do brasileiro, até porque em todos os demais países a instrução pública se colocava como necessidade. De acordo com seu relatório, as estatísticas comprovavam que a cidade mais populosa do Brasil, o município neutro, estava muito abaixo do nível geral dos Estados ricos. Acrescentava, ainda, que até no interior da escola a educação precisava ser reformada. Ela era ministrada através de métodos repetitivos que careciam de superação. As escolas matavam toda a sensibilidade, curiosidade, gosto pessoal que existiam na primeira infância. Este tipo de educação fazia com que a sociedade se tornasse

"inferior em independência de caráter, em capacidade produtora, em expansividade intelectual e moral, em robustez mental e física, em todas as qualidades de resistência, assimilação e desenvolvimento essenciais à existência sadia, honrosa e próspera de qualquer povo"¹⁰.

Rodolfo Dantas colocou que a pedagogia moderna impunha a necessidade de se ensinar pela realidade, pelos fatos. Destacou também que o Governo deveria exercer sua ação ao menos na capital e instituir o ensino obrigatório.

A partir destas questões, Rodolfo Dantas enumerou os pontos que precisavam ser revistos, como: a criação de jardins de infância, a introdução da cultura física, científica e artística. Tratou também da importância de se organizar as escolas normais e escolas para o sexo feminino. Colocou ainda, que eram necessárias modificações no ensino secundário e no ensino superior. E tudo isso a cargo do Estado. Este tinha que se responsabilizar pela

política de 1909, onde fez referência à reforma proposta em 1882. (LOURENÇO FILHO, op. cit., pp. 91 a 105)

⁹Rodolfo Dantas foi convidado para ministro do gabinete de Martinho Campos organizado em 21 de janeiro de 1882, tendo caído em 30 de junho deste mesmo ano.

¹⁰Relatório apresentado pelo Ministro do Império E. de Souza Dantas. In: BARBOSA, Rui. Discursos parlamentares. Centenário do Marquês de Pombal. O desenho e a arte Industrial. Rio de Janeiro: Min. Ed. S., 1948. (OCRB, vol. IX, t. II, 1882). Na seqüência será citado como D. p.. C. M. P. d. a. i..

educação. A educação era vista como a "verdadeira estrada real do progresso" que exigia investimento. No final do documento, chamou a atenção para algumas reformas urgentes: criação do ensino secundário para o sexo feminino, criação do fundo escolar em todo o Império e a necessidade de se construir prédios próprios, adequados para o funcionamento de escolas.

Estas idéias foram aprofundadas nos *pareceres* de educação de Rui Barbosa.

2- Gênese e estrutura dos *pareceres* de Rui Barbosa

Os *pareceres* sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior originou-se da análise do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O decreto fora apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, presidido por Cansação de Sinimbu, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública¹¹.

O referido decreto foi submetido à apreciação da Comissão de Instrução Pública, composta por Rui Barbosa, relator, por Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana¹². Este decreto adotava como ponto culminante o ensino livre, a livre freqüência e

¹¹A reforma da instrução pública foi uma das propostas do Partido Liberal ao reassumir o poder, em 1878, perdido desde 1868. O gabinete liberal foi organizado por Cansação de Sinimbu; este colocou a reforma da instrução no seu programa como uma das principais questões de interesse governamental e partidário. Em vários momentos, após a discussão da reforma de eleição direta, o governo pronunciou-se favorável a ela: "A Fala do Trono, na sessão com que abriu a 18ª legislatura, a primeira composta de deputados eleitos pelo sistema de eleição direta, isto é, vindos da reforma a que Rui Barbosa pressagiu os efeitos de uma revolução, entre os poucos assuntos ali afluídos, laconicamente, figura o do ensino que, 'muito especialmente', o Trono recomendava à Câmara. A Coroa, ao abrir a sessão seguinte, a 2ª da mesma legislatura, a 17 de maio de 1882, não abandona o assunto e a ele volta em termos menos gerais e de maior interesse: 'Confio que prestareis os mais assíduos cuidados ao ensino público, de modo que sejam efetuadas as reformas necessárias'. O Gabinete liberal, presidido por Paranaguá, que se apresenta às Câmaras, em 5 de julho de 1882, inclui entre os pontos de seu programa o 'alargamento da instrução pública, base de todo o progresso e liberdade'. O Gabinete que se segue, também liberal, o de Lafayette Rodrigues Pereira, dá ao ensino amplo lugar em seu programa, reconhecendo que 'desde alguns anos tem-se pronunciado no país uma agitação pacífica em favor da instrução' e que 'cumpre insistir no movimento'". (MOREIRA, Thiers M. Prefácio. In: BARBOSA. R. e. s. s.) (OCR, vol. IX, t. I, 1882)

¹²Em 28 de junho de 1880, Franklin Dória foi nomeado governador de Pernambuco e substituído por Rui Barbosa que então foi eleito para a Comissão de Instrução Pública na Câmara dos Deputados e

abolia o ensino religioso obrigatório no Liceu Pedro II¹³. O artigo primeiro desse decreto colocava o ensino totalmente livre, porém previa a inspeção oficial para garantir as condições de higiene; os professores, ao abrirem cursos, ficavam obrigados a fornecer informações, quando solicitadas, sob pena de multas em caso de não atendimento. O artigo segundo garantia a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos; o ensino poderia ser ministrado em escola particular ou com preceptor, porém ficavam dispensados desta obrigatoriedade os alunos que residissem a uma distância maior de um quilômetro e meio no caso de meninos, e um quilômetro no caso de meninas, de uma escola pública ou subsidiada. A não obediência desta norma previa pena de multas sobre os responsáveis pela criança, seu valor variava de 20\$ a 100\$000.

O decreto de Leôncio de Carvalho dividia o ensino nas escolas primárias em primeiro e segundo graus, com duração de quatro anos. No primeiro grau deveriam ser ministradas as seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções de coisas, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia, elementos de desenho linear, rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto, ginástica, costura simples (para as meninas). No segundo grau deveriam continuar essas disciplinas acrescidas de: noções de física, química e história natural (explicando suas aplicações na indústria e na vida), noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, noções de lavoura e de horticultura, noções de economia social e prática manual dos ofícios (para os meninos), noções de prática doméstica e trabalhos de agulha (para as meninas). Os alunos acatólicos não eram obrigados a frequentar as aulas de ensino religioso. Previa a coeducação dos sexos até a idade de dez anos. O artigo sexto previa a criação, em cada escola, de caixa econômica escolar, sob os cuidados do professor, para que cada aluno depositasse suas economias. O decreto previa ainda a criação de jardins de infância para crianças de três a sete anos de idade, pequenas bibliotecas, museus,

nomeado relator. O decreto nº 7.247 já se encontrava nessa Comissão para ser dado parecer. O primeiro parecer sobre a **Reforma do Ensino Secundário e Superior** recebeu a data de 13 de abril de 1882; e o parecer sobre a **Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública** recebeu a data de 12 de setembro de 1882, mas só apareceu nos anais do Parlamento em 1883. O primeiro parecer está publicado em um único tomo e o segundo está publicado em quatro tomos, somando aproximadamente 1.500 páginas.

¹³In: BARBOSA. R. e. s. s.. (OCRB, vol. IX, t. I, 1882)

entre outras disposições específicas sobre o funcionamento das escolas. Para aumentar a arrecadação de verbas para educação, instaurava em cada distrito deste município caixas escolares para receber donativos a serem aplicados na educação.

O decreto previa que o governo poderia alterar a distribuição das escolas; subvencionar escolas particulares renomadas que atendessem meninos pobres; contratar professores particulares para ensinar rudimentos do ensino primário; criar ou auxiliar cursos para adultos analfabetos; criar escolas normais nas províncias; reconhecer escolas normais particulares que apresentassem quarenta alunos aprovados em exames oficiais; auxiliar estabelecimentos que ministrassem as matérias dos preparatórios¹⁴; conceder as mesmas vantagens do Imperial Colégio Pedro II às escolas com mais de sete anos e que tivessem aprovado mais de sessenta alunos nos seus exames; e auxiliar escolas profissionais. Normatizava as matérias e programas das escolas normais, o funcionamento dos exames preparatórios e a composição do conselho diretor da instrução primária e secundária no Município da Corte.

Nos estabelecimentos de ensino superior, o decreto proibia que fossem marcadas faltas aos seus alunos e que fossem chamados para lições e sabatinas. Os alunos teriam liberdade para estudarem como e com quem desejassem, estava garantida a liberdade

¹⁴Como não havia escolas secundárias suficientes e organizadas que preparassem para o ingresso nos cursos superiores foram criadas as **aulas de preparatórios**, com este objetivo, e os **exames de preparatórios** que verificavam o aprendizado do aluno. Algumas faculdades, como a de Direito de São Paulo, mantinham cursos anexos com este caráter. As regras de funcionamento desses exames variaram no decorrer do século XIX: "Até 1851, eles eram realizados nas escolas superiores nas quais os estudantes desejavam ingressar, tendo validade apenas no ano e na escola onde os exames fossem prestados. Desse ano até 1873, os exames podiam ser feitos também no Rio de Janeiro perante a Inspeção de Instrução Primária e Secundária e, depois, no Colégio Pedro II; eram os chamados exames gerais preparatórios. Neste caso, a aprovação garantia ao candidato a matrícula em qualquer escola superior do Império. A partir de 1854, a validade dos certificados de aprovação, fosse a dos exames gerais, fosse a dos realizados numa escola específica, foi estendida para dois anos; a partir de 1864, para quatro anos. Depois de 1877, os certificados ganharam validade permanente. A partir de 1873, os exames gerais preparatórios passaram a ser realizados, também, nas capitais das províncias, onde não havia escolas superiores, perante delegados do inspetor de instrução e bancas constituídas segundo indicação dos presidentes dessas províncias"(CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, p. 126-7). Assim, estendeu-se o prazo de validade dos certificados e os exames passaram a ser parcelados: o aluno poderia prestar separadamente os exames de cada matéria. A aprovação nestes exames ou a obtenção do título de bacharel em Ciências ou Letras do Colégio Pedro II abria as portas dos cursos superiores. Tais exames, porém, em alguns estabelecimentos eram menos exigentes do que em outros, e passaram a não servir mais para identificar os alunos capazes de ingressar nos cursos superiores. Sobre esta questão ver Cunha (Id. Ibid.).

de aprender. Isto exigia maior severidade nos exames. O aluno poderia fazer quantos exames fossem necessários à sua aprovação mediante pagamento de taxa de matrícula, cujo valor estava fixado em 30\$000. O curso era organizado por matéria e não havia seriação. Considerava a possibilidade de contratação de professor no estrangeiro sempre que fosse necessário. Permitia a criação de faculdades livres sem a intervenção do governo se estas aprovassem quarenta alunos nos exames dos cursos oficiais – deveriam ministrar os mesmos conteúdos das faculdades oficiais. O decreto dividiu o curso de direito em duas secções: a das ciências jurídicas e a das sociais e estabeleceu as matérias a serem ministradas. Os alunos acatólicos estavam dispensados do exame de direito eclesiástico. Criou, em anexo ao curso de medicina, uma escola de farmácia, um curso de obstetrícia e ginecologia, e cirurgia dentária, dentre as regulamentações específicas.¹⁵

Rui Barbosa, após fazer uma detalhada análise desse decreto, encaminhou um projeto substitutivo, tendo dividido o seu parecer em diversas sessões e o iniciou a partir da discussão sobre o ensino secundário e superior.

A reforma proposta por ele, como o decreto de Leôncio de Carvalho, estava prescrita a nível primário e secundário apenas ao Município Neutro, e superior a todo o país; contudo, alertava que esta reforma poderia servir de exemplo às outras províncias. Ela restringia-se apenas ao Município Neutro devido a legislação nacional que, a partir do Ato Adicional de 1834, consagrava o ensino primário e secundário como competência das

¹⁵Dentre as muitas alterações previstas no decreto Leôncio de Carvalho algumas se destacaram. Ele se esforçou por fazer vigorar a liberdade de ensino em todos os níveis. Esta já estava consagrada pelos autores da época como uma aspiração geral. A grosso modo, ela era entendida como liberdade para abrir escolas. Porém, essa liberdade era restringida pelo mecanismo de equiparação previsto no decreto. As escolas normais, os cursos preparatórios e as escolas secundárias, por exemplo, só seriam aceitas pelo governo se se submetessem ao programa oficial. O decreto também manteve o ingresso nos cursos superiores mediante aprovação nos exames das disciplinas estabelecidas por cada faculdade. Tais exames mostravam-se como um grande obstáculo à criação de uma estrutura escolar regular, oficial ou particular. Mantinham-se, assim, os exames tidos como ineficientes e fraudulentos. Gonçalves avalia a liberdade de ensino: "A liberdade de ensino prevista no Decreto é a tentativa de aplicar ao ensino as regras econômicas da livre iniciativa: ensina quem quer, frequenta as aulas quem quer, os melhores se sobressairão, as instituições se aperfeiçoarão dada a emulação estabelecida, e a sociedade ganhará melhores profissionais. Como na economia regulada pelo mercado, da liberdade virá a regeneração."(GONÇALVES, op. cit., p. 63). Por ser um decreto, só entraram em vigor as disposições que não exigiam verbas, entre elas a liberdade de frequência. Esta ganhou prioridade nos debates, causando muita polêmica. Gonçalves faz uma cuidadosa análise sobre este decreto (Id. Ibid., p. 45-71).

províncias, e apenas o ensino superior como competência do governo geral¹⁶. Tendo em vista o prejuízo advindo desta divisão, ele recomendava a criação de um sistema nacional de educação e propunha uma reforma desde os jardins de infância até as faculdades.

Rui Barbosa, ao analisar a situação escolar no país concluiu que em matéria de instrução tudo estava por ser feito. As bases para suas observações obedeciam a idéias gerais sobre educação obtidas a partir de estudos sobre experiências desenvolvidas em todos os países civilizados. Fez uma incursão atenta aos dados obtidos sobre o estado da instrução em diversos países, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Suíça, a Alemanha, a Áustria, a Austrália, etc. Comparou estes dados aos que retratavam a situação do ensino no Brasil. Desta comparação ressaltou que eram deploráveis as condições da instrução que se distribuía no país, fosse em qualidade, no seu espírito ou seus instrumentos.

Iniciou os *pareceres sobre o ensino secundário e superior* destacando a responsabilidade do Estado com a instrução pública; este deveria assumi-la consciencioso de que seria preciso dispender grandes verbas para a reforma do ensino. Para isso, recorreu ao discurso do conselheiro Paulino, pronunciado em 1875, onde este mostrava que não se devia ter pena dos gastos com instrução. Tais gastos seriam empréstimos que iriam ser pagos com altos juros:

¹⁶O **Ato Adicional à Constituição** (1834), decretado após a abdicação de D. Pedro I (1831), demonstra uma orientação descentralizadora, que dava maior autonomia às províncias. No seu artigo 10 normatizava sobre a instrução pública: “Compete às mesmas Assembléias (Legislativas Provinciais) legislar: (...) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (ALMEIDA & BARRETO. Apud: RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da Educação Brasileira. Campinas: Autores Associados, 1993). Esta orientação vigorará mesmo depois da “Lei Interpretativa do Ato Adicional” (1840). Gonçalves Dias em relatório apresentado em 1852 – “A Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte”- já criticava essa legislação e alertava que nada se podia esperar das Assembléias Provinciais em matéria de instrução pública. Para resolver esse problema recomendava que ela fosse centralizada, embora não julgasse necessário a criação de um ministério especial para esse serviço. Pedia apenas uniformidade na instrução primária por considerá-la uma das faces da nacionalidade. Para tanto, não se devia reformar parcialmente um ramo da instrução, nem a instrução numa única província. Uma reforma só teria sentido se fosse estendida a todo o país. Inclusive destaca que seria vantajoso a adoção de um único método de ensino para que o aluno nada perdesse ao mudar de uma escola para outra; e que fossem adotados os mesmos compêndios para todo o Império do Brasil. (Anexo 2. In: ALMEIDA, José Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989)

"Sou dos mais rigorosos (...) quando se trata de elevar as despesas públicas; mas *não terei pena do que se gastar aproveitadamente com a instrução. É um empréstimo feito ao futuro que será pago com usura; cujos juros crescerão em proporção indefinida.* A civilização do país, seja qual for o aspecto sob que a consideremos, tem por principal motor o adiantamento intelectual de todas as classes da população".¹⁷

Reconhecidas as vantagens de um Estado esclarecido, todos os países alargavam os orçamentos para as reformas de ensino. Para demonstrar isso Rui Barbosa citou diversos países e o quanto de dinheiro estavam investindo em educação, universidades e laboratórios. O Brasil, porém, investia muito pouco.

Outra questão criticada por ele, nos *pareceres*, foi a liberdade de ensino, decretada por Leôncio de Carvalho. No seu entender, apenas a igreja católica lucrou com ela, pois estava preparada para manter suas escolas, já que este empreendimento exigia muito capital. As leis da oferta e da procura não respondiam às necessidades da instrução, não sendo possível dispensar a ação do Estado. Entrou no mérito, também, sobre a reforma do ensino superior. Esta consagrava demasiada liberdade ao ensino superior, pois concedia a todas as faculdades o direito de conferir grau de bacharel, argumentando que apenas o Estado podia dar o título de formados. A França, a Bélgica e a Inglaterra tentaram dar autonomias às universidades, porém os resultados mostravam como isso era pernicioso, tornando evidente o princípio do direito de interferência do Estado e a conveniência geral de que ele interferisse.

"Ao nosso ver, essa difusão de ensino superior, preservado de decadência pela inspeção vigilante do Estado, não pode gerar senão bens, e naturalmente merecerá o voto, não só de todos os amigos da propagação da ciência, como de todos os entusiastas das idéias descentralizadoras, que, felizmente, já vão encontrando adeptos no seio da própria escola onde o grande princípio liberal sofreu sempre hostilidade."¹⁸

¹⁷BARBOSA. R. e. s. s., p. 11. (OCRb, vol. IX, t. I, 1882)

¹⁸Id. Ibid., p. 31.

O princípio vital na organização do sistema de ensino em geral seria a introdução da ciência desde o jardim de infância até o ensino superior. O ensino de ciências era o eixo fundamental de sua reforma, detalhou sua importância na reforma do ensino primário apresentada posteriormente. Tendo em vista a importância desta matéria, Rui Barbosa criticou a bifurcação do bacharelado em ciências e letras no Colégio Pedro II, prevista pela reforma de Leôncio de Carvalho¹⁹, e propunha a unificação das duas áreas. Alertou que era necessário restaurar no ensino secundário os dois programas, literário e científico, e utilizar-se amplamente do método experimental. Ao tratar do ensino secundário em geral adotavam-se os mesmos conteúdos e o mesmo caráter do Liceu Imperial Pedro II – nova denominação dada ao Colégio Pedro II. Defendia que este ensino não poderia manter relações com a religião oficial e pedia liberdade científica.

O substitutivo fixava em 25\$ a taxa de matrícula no ensino superior – o decreto a fixara em 30\$000 - e taxa de 15\$ como propina para cada matéria de exame. Colocou como condição para a matrícula no ensino superior o título de bacharel e deu atenção aos exames de preparatórios. O projeto substitutivo era mais detalhado do que o decreto, assim ele extinguiu as mesas de exames compostas pelo decreto, afirmando que elas apenas agravaram as imoralidades antigas. Para garantir contra escândalos, seriam estabelecidos exames apenas nos liceus do Estado ou nos provinciais, fiscalizados e reconhecidos pelo Estado. Propôs a criação de um Liceu Geral em São Paulo e Recife, nos quais se faria um curso de ciências e letras conforme o programa do Liceu Imperial Pedro II, extinguindo-se os cursos anexos às faculdades de Direito, localizadas nestas capitais. Assegurou a gratuidade do ensino ministrado nos liceus mantidos pelo Estado.

O *bacharelato em ciências e letras* dividia-se em seis anos e compunha-se das seguintes matérias: português; latim; francês; inglês; alemão; grego; aritmética; geometria; física; álgebra; estenografia; desenho e arte de modelar; música; ginástica; geografia antiga e física; história antiga e média; história moderna, contemporânea e do Brasil; zoologia e botânica; escrituração mercantil, agrícola e industrial; história das idéias, escolas e sistemas de

¹⁹Logo que assumiu o Ministério, Leôncio de Carvalho reformou o currículo do Colégio Pedro II com o decreto número 6884, de 20 de abril de 1878. Este decreto introduziu matrículas parceladas e estudos assistemáticos e fragmentados.

filosofia, lógica, moral; elementos de sociologia e direito constitucional; mineralogia e geologia; noções de análise, mecânica e suas aplicações às máquinas; gramática comparada; cosmografia; agricultura; e economia política. Com relação ao cumprimento desse programa de ensino pedia maior severidade - estes deveriam ser organizados por lições – e acrescentava que, enquanto o programa não fosse vencido, o professor estaria proibido de encerrar as aulas. O professor que, durante dois anos, não cumprisse o programa ficava jubilado. O substitutivo adotava o exame por matéria. Cada faculdade exigia aprovação em diferentes matérias, guardada a ordem de sucessão das séries. As votações durante os exames seriam feitas por escrutínio secreto. Os exames deveriam ser feitos fora do período de curso para não prejudicar a carga horária.

Ao tratar dessas mudanças no ensino secundário, Rui Barbosa destacou, como viu-se acima, a importância do ensino científico, de música, ginástica e desenho no seu programa. O desenho foi colocado como fundamental para o desenvolvimento da indústria. Só através dele o Brasil deixaria de ser fundamentalmente agrícola – esta questão também foi enfatizada no parecer sobre o ensino primário tratado posteriormente. Demonstrou que a indústria estava se tornando a principal fonte de riqueza dos Estados Unidos; o lucro auferido com ela era muito superior ao da agricultura. Este modelo deveria ser copiado:

"Temos, nesta esfera, todo um futuro por criar, e esse futuro é o do país. 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: o desenho na escola a par da leitura e da escrita, antes, até, da escrita e da leitura; o desenho nos liceus, formando agrimensores, maquinistas, mestres de oficina. Geraí por este modo no seio da nação o gosto da arte, despertai assim as vocações artísticas; e tereis criado o trabalho fabril, tereis centuplicado as perspectivas da lavoura, tereis assegurado à indústria a única espécie de

nacionalização e proteção, que a ciência aconselha, e o direito a legítima."²⁰

Dado o caráter prático do novo programa, mostrava-se contrário à liberdade de frequência prevista no decreto. Esta lei poderia valer apenas para os cursos onde as lições eram puramente teóricas, mas não em cursos em que eram necessários exercícios regulares. Essa liberdade fora condenada em vários países, como a França, a Bélgica, a Áustria, a Inglaterra, a Holanda, a Alemanha e os Estados Unidos. No projeto/parecer, que reformava o ensino secundário, previa que se convertesse o externato Pedro II em um modelo nacional. Era necessário que se organizasse sua instrução conforme as idéias científicas mais modernas e também que se oferecesse ensino técnico a todas as classes da população, atendendo às várias carreiras industriais. Com este intuito, ele apontou mudanças em vários estabelecimentos de ensino de forma bastante minuciosa. Buscando oferecer um preparo técnico, introduziu no Imperial Liceu Pedro II, além do bacharelado em ciências e letras, seis cursos profissionalizantes que não visavam o ensino superior: finanças; comércio; agrimensura e direção de trabalhos agrícolas; maquinistas; industrial; relojoaria e instrumentos de precisão. A duração desses cursos variava de seis a três anos. Detalhadamente, explicou as finalidades desses cursos:

“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 entesoíram riquezas incalculáveis, abrem a esses profissionais indefinidas perspectiva de futuro e fortuna.(...)

O curso de máquina forma os profissionais destinados ao serviço de construção, aplicação e direção dos grandes instrumentos da

²⁰BARBOSA. R. e. s. ., p. 174.

indústria moderna. O ensino, variado e completo, sério e tecnicamente encaminhado, tem em mira a constituição de um corpo de especialistas, aparelhado por uma elevada educação para as maravilhosas explorações da mecânica em benefício da riqueza nacional.

Com o acréscimo simplesmente de duas cadeiras: a de química industrial e a de fiação e tecelagem, instituímos o sexto curso, cujas vantagens são da mais indispensável evidência. Seu fim é criar uma escola de mestres de oficina, de industriais práticos, habilitados para o desenvolvimento da arte e da ciência que hão de aproveitar, transformar, e multiplicar em riqueza os inumeráveis e inestimáveis produtos do nosso solo.

O curso de relojoaria e instrumentos de precisão parece-nos de manifesta conveniência (...). A classe de 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.”²¹

Exposto de forma geral o caráter proposto para o ensino secundário, vale observar que algumas dessas premissas foram mantidas no projeto substitutivo relativo ao ensino superior. Rui Barbosa aproveitou a estrutura já existente introduzindo algumas modificações. Procurou inovar introduzindo novos cursos superiores com caráter mais prático. Estes deveriam estar voltados para as necessidades do mercado de trabalho brasileiro. Com este espírito, ele introduz mudanças no curso de Medicina e de Direito e cria novos estabelecimentos superiores.

Nas Faculdades de Medicina, o substitutivo apresentou novas cadeiras, como zoologia, anatomia comparada, química analítica, dividiu anatomia descritiva em duas cadeiras. Incluiu como cadeira distinta no curso geral o ensino de clínica de crianças, a clínica oftalmológica, a clínica dermato-sifilica e cirurgia dentária. O professor para esta última deveria ser procurado nos E. U. A., país adiantado nesses estudos. Criou também a cadeira de patologia e terapêutica intertropicais. Criticou o decreto por considerar que a proposta de reforma apresentada era um simples arremedo do deficientíssimo sistema atual. Estabeleceu duas graduações em Farmácia, a de farmacêuticos de primeira e farmacêuticos de segunda classe. O mesmo vale para o curso de parteira que também foi dividido em curso de primeira e

²¹Id. Ibid., p. 184-5.

de segunda classe. Abriu as portas desta faculdade às mulheres para o estudo médico, principalmente de obstetrícia.

Nas Faculdades de Direito criou ou subdividiu algumas cadeiras e suprimiu outras, como por exemplo a de higiene pública e a de direito eclesiástico. Concordou com o decreto que instituiu a aula prática de processo judiciário, aplaudiu a criação da cadeira de medicina legal, a introdução das ciências das finanças e contabilidade, a sociologia. Esta faculdade daria ao aluno o título de bacharel em ciências sociais e jurídicas; o primeiro habilitaria para os lugares de adidos de legação, praticantes amanuenses e escriturários das repartições do Estado, o segundo habilitaria para a advocacia e magistratura. O curso deveria ser feito em cinco anos. Para este curso manteve a livre freqüência, abrindo exceção para as aulas de caráter prático, como a de medicina legal onde era obrigatória a presença do aluno. Deu ao professor o direito de chamar para as lições e alertou que os alunos que não assistissem às aulas sujeitar-se-iam a exames mais rigorosos nas provas finais.

A Escola Politécnica conferiria o título de bacharel em ciências físicas e matemáticas, engenheiro geógrafo e engenheiro construtor e telegrafista. Este curso estava dividido em três anos e tinha a preocupação em dar uma formação prática, de forma a contribuir para o progresso do país.

Instituiu-se uma Escola de Engenharia Civil, sob a autoridade do Ministério da Agricultura. No substitutivo, este curso ganha um cunho mais voltado para os estudos científicos e práticos. A Escola Politécnica prepararia os alunos para este curso – sua duração seria de três anos. Seu programa deixava transparecer a preocupação com a construção de estrada de ferro, pontes, viadutos e com a modernização da agricultura. A partir do primeiro ano o aluno iniciaria o exercício da profissão em missões organizadas com esse fim.

O substitutivo criou a Escola de Minas, a partir do melhoramento da escola de Ouro Preto, com a duração de três anos. Também com essa duração criou um curso superior de Ciências Físicas e Naturais vinculado ao Museu, ficando subordinado ao Ministério do Império.

Visando o desenvolvimento da riqueza agrícola, projetou a criação do Instituto Nacional Agrônômico, ligado ao Ministério da Agricultura que ofertaria o curso superior de agricultura, com a duração de três anos, destinado a formar administradores agrícolas. Este

curso seria criado para aqueles que possuíam a riqueza rural e da qual dependia a lavoura do país, só assim poder-se-ia esperar a modernização do trabalho agrícola:

"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 quase 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, correr o risco de perecer."²²

Propôs a criação do Instituto Meteorológico, com o objetivo de centralizar, estudar e discutir todas as observações e trabalhos meteorológicos do Império.

Com relação às questões burocráticas, o substitutivo manteve ao governo a atribuição de nomear diretores dessas faculdades. Condenava a acumulação de cargos e mantinha a proibição estabelecida no decreto: a carreira do magistério era incompatível com cargos públicos e administrativos. Para os cargos de preparadores, assistentes e substitutos era necessário prestar concurso; para os professores titulares, porém, não era feita tal exigência. Recomendava que, sempre que se criasse uma nova cadeira e não houvesse profissional habilitado no país, este poderia ser contratado no estrangeiro.

Nos *pareceres sobre o ensino primário*, Rui Barbosa destacou que cabia à reforma repudiar tudo o que existia e reorganizar totalmente o programa escolar, conformando-o com as exigências da evolução. Para sustentar esta tese, procurou mostrar a situação caótica em que se encontrava o ensino. Para isso, analisou os dados estatísticos apresentados pelos ministros do Império, qualificando um a um os resultados existentes. A estatística apresentada no último relatório do Ministro do Império à Assembléia Legislativa demonstrava que o número de escolas no país tinha aumentado, porém os dados eram enganosos, uma vez que a população aumentara na mesma proporção. Os números

²²Id. *Ibid.* p. 138. Rui Barbosa propunha que se criassem cinco estações agronômicas para o estudo das culturas especiais existentes ou aclimatáveis no país, distribuídas em Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Nesta última província, ela se localizaria em Campinas, para demonstração prática dos estudos feitos pelas comissões que se dirigiram ao Ceilão sobre a cultura do chá e do café.

tranqüilizavam a população, mas para Rui Barbosa era necessário abrir os olhos e ver a realidade. Era urgente que se iniciasse e estimulasse o sentimento da necessidade de uma "heróica reabilitação". Comparou o Brasil aos E.U.A. e à Europa e mostrou que a porcentagem de alunos que freqüentavam a escola no país era muito pequena. A Argentina apresentava melhor situação que o Brasil. Os dados utilizados compreendiam o período de 1857 a 1878 relativo às escolas primárias do Império. A freqüência em 1857 era de 1,04% da população; em 1878 havia aumentado apenas 0,57%. O mesmo fato se observava ao analisar as estatísticas sobre o Município Neutro. O número do aumento de escolas comparado ao de população mostrava-se insignificante:

“Eis os algarismos: 1857: - 4.364 alunos, em 151.776 habitantes. 1870: - 10.111 discípulos, em 235.381 almas. 1878: - 11.600 indivíduos inscritos dentre 312.554 pessoas livres. Daqui resultam as proporções seguintes: no primeiro ano a inscrição estava para com a população livre na razão de 2,87%, razão que, no segundo, subia a 4,29%, mas que no terceiro desceu a 3,72%. Assim, a porcentagem da população matriculada para a população municipal, em 1878, era apenas 0,85% superior à de 1857 (diferença correspondente ao desenvolvimento microscópico de 0,065 por ano), mas inferior 0,57% à de 1870; isto é, uma diminuição de 0,071 anualmente.”²³

No Município Neutro havia 8,7 escolas para 10.000 habitantes. Algumas províncias do Império apresentavam maior número de escolas, como o Rio Grande do Sul (11,8), Sergipe (11,6), Rio de Janeiro (11,4), Pará (10,7), Paraná (10,0), Amazonas (9,8), São Paulo (9,5) e Santa Catarina (9,4).

Rui Barbosa comparou os números de matriculados com alguns estados americanos. Nos estados onde não havia a obrigatoriedade escolar a freqüência era calculada como 29,17% da matrícula, no Município Neutro tinha-se 6,88% da população em idade escolar e 1,26 da população livre. Depois comparou com diversas cidades da Europa sempre mostrando a sua inferioridade. Esse desnível era visível ao compará-lo com cidades dinamarquesas de segunda ordem, com dados datados de 1870, com os dados da capital do

²³BARBOSA. R. e. p., p. 24. (OCRB, vol. X, t. I, 1883)

país disponíveis em 1878. Mesmo os números encontrados nas comunas rurais eram maiores que os brasileiros. Concluiu que o nível de frequência na Dinamarca era dez vezes superior ao de um centro de população como o Rio de Janeiro. Continuou essa comparação utilizando-se de dados da Suécia, Noruega, Suíça, e de algumas colônias inglesas, seguidas do levantamento de dados de países como a Holanda, Bélgica, Grã-Bretanha, Argélia, Itália e Argentina. Todos esses países apresentavam nível de escolarização maiores que os brasileiros.

Ao buscar companhia para o atraso brasileiro, comparou-o com a Irlanda, Portugal, Espanha, Grécia, Rússia. A Espanha, por exemplo, era das nações européias a mais mal dotada no que se referia ao ensino público, mas seus dados eram superiores aos do Brasil. Apenas apresentavam dados menores que os do Município Neutro os estados patriarcais de algumas províncias russas e os domínios muçulmanos.

A inferioridade do ensino no Brasil se aguçava ao comparar-se o país como um todo. A inscrição do ensino elementar não passava de 1,61 por 100 habitantes. Rui Barbosa mostrou as distâncias que o separava da Prússia, que em 1845 apenas dois moços entre 100, de vinte anos de idade, não sabiam leitura, escrita e cálculo; e em 1846 de um exército de 122.897 homens apenas dois eram analfabetos. Comparou também com a Alemanha onde os analfabetos contavam 3 a cada 100 habitantes; na Suíça eles desciam a 0,4% da população; nos Estados Unidos na razão de 14,67% em 1870; na Holanda 7,23% da população; na França mostrava-se abaixo de 20%; e no Brasil a cifra, segundo o recenseamento de 1870, estava na proporção de 78,11% da população.

Após apresentar a estatística local e as particularidades do Município Neutro e compará-las com diversos países, procurou, no decorrer dos *pareceres sobre educação*, deixar entrever as condições da instrução que era distribuída, referindo-se à sua qualidade, ao seu espírito e aos seus instrumentos. A título de exemplificação descreveu o que se escondia atrás de alguns prédios belíssimos, inadequados ao seu fim, sem métodos modernos de ensino. O país não possuía escolas apropriadas para toda a população; possuía apenas alguns prédios bonitos, mas que não apresentavam bons resultados:

"...o que se asila sob o teto desses edifícios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a

caquexia geral das inteligências e o entibiamento das qualidades morais entre as gerações nascentes."²⁴

No que se refere ao ensino elementar era preciso uma reestruturação completa, desde os métodos de ensino até a construção de prédios. Para a sua boa qualidade era preciso considerar até a adequação das carteiras aos corpos dos alunos, a ventilação das salas, a iluminação, em suma, a higiene escolar. Concluiu que de material técnico de ensino existiam apenas os elementos mais rudimentares e os tipos mais primitivos. As escolas normais não contribuíam para melhorar essa situação. Embora esta fosse a realidade do país, ele havia brilhado na exposição de Filadélfia de 1876. Rui Barbosa afirmou que procurou nos *pareceres* falar a verdade sobre o país e acreditava ter cumprido bem o seu trabalho.

Nesse parecer chamou a atenção para a ação do Estado em matéria de educação, questão que também desenvolveu no *parecer* sobre o ensino secundário e superior. Mostrou que no século XIX ninguém contestava a necessidade da educação. Reiterou enfaticamente, a importância da obrigação escolar, da escola leiga e da liberdade de ensino, esta, porém, com certas limitações. Na instrução primária o papel do Estado deveria ser maior do que na esfera de ensino superior. A liberdade de ensino para Rui Barbosa estava limitada às circunstâncias:

"Em suma, só almejo a liberdade de ensino, até onde chegar a liberdade, franqueada a todas as crenças, de se manifestarem, a todos os partidos, de fundarem escolas, e não como abstenção completa do Estado em todas as questões que toquem ao domínio da instrução geral. *O ensino oficial não deve embaraçar o ensino livre; mas, por enquanto, o ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial.*"²⁵

Para organizar a ação do Estado, ele considerava necessário criar um secretariado especial para tratar especificamente de educação - Ministério da Instrução Pública. Este assunto mereceria muita atenção, pois sua ausência contribuía para o atraso do desenvolvimento da educação no país. Enfaticamente o autor afirmou:

²⁴Id. Ibid., p. 79.

²⁵BARBOSA. R. e. p., p. 97.(OCRB, vol. X, t. I, 1883)

"A 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', 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."²⁶

Para tanto, fazia-se necessário aumentar o investimento, pois suas despesas eram muitas, entretanto destacava, também, a incomparável fecundidade do dinheiro nela investido – esta questão foi discutida também no parecer sobre o ensino secundário apresentado anteriormente. A educação era tida como o segredo da grandeza americana, que deslumbrava o mundo e o próprio Rui Barbosa. Segundo ele, ninguém mais contestava a utilidade social da instrução, apesar de, para desenvolvê-la, plenamente, implicar em muitos gastos. Denunciava que o Brasil, investia muito pouco na instrução: "O Estado, no Brasil, porém, consagrava a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoravam 20,86% da despesa total"²⁷. Para justificar o aumento de gastos com educação, utilizava-se do argumento de que abrir uma escola representava fechar uma prisão, relacionando a baixa do índice de criminalidade com a obrigatoriedade escolar.

Utilizou-se de dados de diversos países para demonstrar que a maioria deles estava considerando necessária a obrigação escolar. A obrigatoriedade escolar no Brasil já havia sido estabelecida em 1854, porém não fora executada. Eusébio de Queiroz e Paulino de Souza destacaram a necessidade de cumprir esse regulamento. A Inspeção Geral, em 1863, e

²⁶Id. Ibid., p. 121-2.

²⁷Id. Ibid., p. 163-4. A educação não tinha preço: "O Estado ainda não aprendeu outro meio de acudir às crises, e remover os *deficits*, senão endividar-se e tributar. Solicitai dinheiro para o ensino, e vereis apurarem-vos migalhas. Em palavras, todas as homenagens à instrução popular; nos fatos, uma avareza criminosa. Não é a terra, nem o numerário o que constitui a riqueza das nações, mas a inteligência do homem; eis a lei fundamental da verdadeira ciência das finanças. Aqui, porém, se a teoria admite, a prática a rejeita. O orçamento do ensino cresce gota a gota: tem direito a milhares de contos, e recusam-lhe centenas de mil réis. Para tudo se contraem empréstimos, e abrem operações de crédito; para a educação do povo nunca! Não se convencem de que a instrução não tem preço."(Id. Ibid., p. 254)

o ministro do Império, em 1870, consideraram a obrigatoriedade como necessidade imediata. Todavia, em 1882 ainda não havia sido cumprida. Rui Barbosa destacou que, como o decreto de 19 de abril havia delimitado a idade escolar dos 7 aos 14 anos, tanto para meninos quanto para meninas, mantinha essa faixa de idade como obrigatória, mas concedia às meninas, com mais de 13 anos, o direito de se ausentar da escola três dias por mês. Discutiu também a sanção penal do ensino obrigatório, mostrando que variava de país para país, e defendia que quando os pais resistissem à ordem judicial e à cobrança de multas, seria atribuída a pena de prisão, limitada entre 24 e 48 horas. A aplicação da penalidade ficava confiada ao inspetor escolar e ao inspetor geral.

Sua posição era que o Estado deveria criar escolas suficientes e obrigar os pais a matricularem seus filhos. Era preciso que a instrução fosse obrigatória. A grande maioria da população era analfabeta e incapaz de perceber os seus benefícios. Assim explicou:

"Mas não admira que as gerações nascentes esquivem o contato da escola, num país onde se deixa à ignorância dos pais o direito de formá-las à sua feição e semelhança, perpetuando, de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler. Realmente, a não ser entre os povos imobilizados no seio de uma civilização morta, como a do Oriente, ou entre as mais infelizes repúblicas espanholas, em parte nenhuma acharemos rival para o nosso atraso."²⁸

A gratuidade e a obrigatoriedade estavam relacionadas, a primeira decorria da segunda. Rui Barbosa discutiu a soberania dos países para legitimar o princípio da obrigatoriedade. Se o pai não alimentasse seu filho, ele representaria um perigo e poderia perder o direito sobre ele; se não lhe oferecesse educação o Estado também poderia interferir. Rui Barbosa citou Adam Smith que escreveu que a educação popular interessava muito à República. Embora Adam Smith fosse um teórico da liberdade econômica e política, mostrando-se inimigo da interferência do governo na literatura, artes, religião, indústria, ele era defensor, já no final do século XVIII, da disseminação da instrução popular ministrada pelo Estado. Para ele, numa nação livre e civilizada, a educação deveria estar a cargo do

²⁸BARBOSA. R. e. p., p. 69-70.(OCRB, vol. X, t. I, 1883)

Estado. Smith considerava necessário que o governo reprimisse as enfermidades morais e estas não se separavam da ignorância. Prova disso é – destacou - que a Inglaterra e os E.U.A., décadas depois, adotaram e aplaudiram o ensino obrigatório.

Mantido o ensino obrigatório já estabelecido no decreto, o ensino religioso não poderia fazer parte do programa. Rui Barbosa discutiu a necessidade de separação entre o Estado e a Igreja mostrando as vantagens da escola leiga. Mostrou também que a escola secularizada se colocava como tendência em vários países. O decreto Leôncio de Carvalho inaugurava no país o mesmo regime, os alunos não eram obrigados a freqüentar as aulas de ensino religioso, mas o mantinha ainda em determinados dias sob a responsabilidade do professor. Na reforma proposta, deixava a cargo de representantes de cada confissão para ministrar as aulas nos prédios escolares, mas fora do horário escolar.

Rui Barbosa abraçava a liberdade de ensino em toda a sua plenitude. O Estado não devia estar atrelado a nenhum dogma.

"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 lhe encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do indivíduo na sua tranqüilidade, 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-lhes esse caráter impessoal, que consiste a sua eminência e a sua legitimidade, para deixar em relevo, descoberto, nu, 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."²⁹

Posto em termos gerais os pontos fundamentais da reforma, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, era preciso reformar os programas e métodos, para

²⁹Id. Ibid., p. 5. (OCRB, vol. X, t.II,1883)

reverter a primazia do catecismo e da memorização. Assim discorreu sobre os métodos e programas escolares:

"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.

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir *criar* o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inhabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar 'o divino prazer de conhecer', a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regimen da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada."³⁰

A educação devia estar subordinada à fisiologia; os métodos dominantes, porém, eram hostis às exigências da vida humana. Era preciso estimular a curiosidade e não apenas a memorização, como se estava fazendo. A criança não era estimulada a entender nem o significado das palavras que repetia, tornando-se um papagaio. No Brasil, essa educação mecânica era encontrada da escola primária ao liceu, deste às faculdades. "Passava da cartilha aos pontos de exames, dos pontos de exame às apostilas acadêmicas"³¹. Apresentava-se como fundamental que o ensino fosse reorganizado em novas bases. Rui Barbosa citou Herbert Spencer:

³⁰ Id. Ibid., p. 33 - 34.

³¹ Id. Ibid., p. 46.

"O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que 'o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes (*stupid*); em que a instrução, em vez de ser, para o preceptor e o discípulo, um mútuo incômodo, seja um prazer comum, satisfazendo, na ordem apropriada, às faculdades, cada uma das quais veementemente aspira a uma instrução apresentada sob a devida forma."³²

Para derrotar o ensino mecânico era necessária a adoção de um novo método, baseado na intuição, de forma a proporcionar o desenvolvimento geral do espírito humano. Este novo método não apresentava dificuldades para ser colocado em prática e era mais atraente para a criança.

"O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofa comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós. Insinuar, *pelos métodos objetivos*, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a taboada."³³

Cabia à reforma repudiar tudo o que existia e reorganizar totalmente o programa escolar, conformando-o "com as exigências da evolução, observar, a ordem natural, *que os atuais programas invertem*"³⁴. Era preciso dar importância à satisfação da vida física,

³²Id. Ibid., p. 48.

³³Id. Ibid., p. 59.

³⁴Id. Ibid., p. 61.

dando ênfase à ginástica, música, canto, etc., de forma a cultivar os sentidos e o entendimento. Para tanto, o primeiro passo a ser tomado era a adoção do ensino das Lições de Coisas³⁵.

O ensino deveria romper com o método adotado e trabalhar com base nas Lições de Coisas e no método intuitivo. Era necessário "prover de remédio" o ensino ministrado, que há três séculos revoltava a inteligência humana: "o ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e palavras"³⁶. Era preciso falar de coisas, ligando-as à realidade. Por isso, exaltou Froebel e Pestalozzi por familiarizar o espírito com a natureza, e elogiou a introdução das Lições de Coisas no ensino do país através do decreto, mas indicou a diferença de entendimento sobre elas:

"Bem procedeu, portanto, o decreto de 19 de abril, introduzindo na escola popular as lições de coisas.

Desacertou, porém, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. *A lição de coisas* não é um assunto especial no plano de estudos: *é um método de estudo*; não se circunscreve a uma secção do programa: *abrange o programa inteiro*; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: *é o processo geral*, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de *todas* as matérias, *como o método comum, adaptável e necessário a todas*."³⁷

³⁵Rui Barbosa traduziu as Lições de Coisas do educador americano Calkins, publicando-a em 1886. No preâmbulo do tradutor, destacou que a obra era importante e recomendada pela comissão francesa de instrução primária na exposição internacional de Filadélfia. Este livro se encontrava na 40ª edição americana. Decidiu traduzi-la devido ao artigo 4º do decreto número 7.247 de 19 de abril de 1879 que mandava admitir no programa as lições de coisas.

³⁶BARBOSA. R. e. p., p. 199. (OCR B, vol. X, t. II, 1883)

³⁷Id. Ibid., p. 214 - 215.

Rui Barbosa propunha também o ensino da língua materna e da gramática, mas a partir do método intuitivo. O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no Kindergarten, ensinadas essas ciências a partir da observação e da experimentação. Também tratou sobre o ensino da matemática elementar e da taquimetria; da geografia e cosmografia; da história; rudimentos de economia política; e finalmente cultura moral e cívica. O ensino de cultura moral e cultura cívica era muito importante e deveria fazer parte do plano escolar. Ele teria uma influência civilizadora; por isso, todas as matérias de estudo teriam, dentre seus objetivos, que ressaltar a ação moralizadora. O professor tinha papel fundamental, pois era o eixo, a força onipotente de toda educação moral. Esta questão será aprofundada no decorrer deste trabalho. O conteúdo escolar proposto girava em torno do ensino da ciência elementar associado ao sentimento geral de amor à pátria e ao trabalho.

O método de ensino fundamentava-se na experimentação, assim qualquer conteúdo a ser ofertado não poderia ser abstrato, teórico, mas basear-se sempre no concreto. Propunha, inclusive, providências não só para a regulamentação do ensino, bem como para sua organização pedagógica. Com relação a esta última, preocupou-se com a observação do tempo na realização das lições, recomendando que estas não excedessem aos limites do que a fisiologia estabelecia. Mostrou como diversos países distribuíam e estabeleciam seus horários de aula e chamou a atenção para a necessidade de recreio.

Dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar de 7 a 9 anos; escola primária média de 9 a 11 anos; e escola primária superior dos 11 aos 13 anos. Rui Barbosa aumentou o tempo de estudo da escola primária, de quatro anos previsto no decreto, para oito anos. Propunha a criação de escolas primárias superiores onde poder-se-ia ofertar uma educação comum a todas as carreiras, preparando o aluno para a vida. Recomendou o estudo da astronomia, geologia, geografia, biologia, sociologia, composição, declamação, desenho e desenho de arte aplicada. Este programa deveria ser executado em quatro anos, após os dois da escola elementar e dois da escola média. O aluno completaria o curso aproximadamente aos quinze anos. Se o aluno quisesse se profissionalizar, antes de concluir este nível de ensino, poderia fazê-lo, logo depois de concluída a escola média. Como fez no parecer sobre o ensino secundário, Rui Barbosa destacou a necessidade de introduzir-se o ensino de desenho nos três cursos de ensino primário, dedicou quase duzentas páginas dos pareceres sobre o ensino primário para explicar as vantagens desse ensino e a necessidade de

preparação dos professores para sua difusão. Dada a importância atribuída a esta questão ela também será discutida no item seguinte.

Propunha a criação dos jardins de crianças, para educar preliminarmente à escola primária e responder a uma aspiração que, a longo tempo, se tinha: de criar um lugar para que os filhos dos trabalhadores pudessem ficar durante o trabalho dos pais. A idéia estava sendo aplicada em vários países e estava mostrando ótimos resultados. O ponto de partida era o desenvolvimento dos sentidos e dirigia as diversões infantis, a partir do método de Froebel e Pestalozzi. Não se ensinava nem leitura nem escrita, nem cálculo, mas preparava a criança para esse aprendizado. Os primeiros professores deveriam possuir habilitações superiores e deveriam vir do estrangeiro. Esta questão também estava presente no decreto. Destacou a necessidade de criar escolas normais que preparassem professores para esse ramo de ensino.

O Brasil não possuía uma escola normal a cargo do Estado. A escola normal primária não podia ser acusada de formar maus professores, mas faltava-lhe caráter técnico, realidade profissional e ação pedagógica. Rui Barbosa criticou o curso noturno oferecido pelas escolas normais, pois os professores precisavam praticar o que aprendiam. Destacou que as escolas normais eram importantes e fixou o programa para elas. Novamente recorreu ao exemplo de programas adotados em vários países. As matérias que compunham a escola popular deveriam fazer parte do programa das escolas normais. A duração foi fixada em quatro anos e o aluno para ser admitido precisava ter o curso da escola primária superior, conhecimento de uma língua (francês, inglês ou alemão) e conhecimento de latim, possuir a idade entre 16 a 21 anos e assumir o compromisso de dar, durante dez anos, aulas nas escolas nacionais, uma vez que esta escola objetivava formar professores públicos. O aluno deveria se dedicar totalmente aos estudos e fazer estágios nas escolas anexas às escolas normais. A seguir, criticou os concursos para professores primários, considerando-os ineficientes, propondo submeter o professor a avaliações constantes, através de exame de habilitação.

Rui Barbosa propunha a criação de um Museu Pedagógico Nacional, obrigando o Poder Executivo a implantá-lo assim que a reforma fosse aprovada.

A reforma previa uma diretoria para a inspeção do ensino, ligada ao ministério do Império, e novamente deixou clara a necessidade de criar-se um Ministério da Instrução Pública. Aumentou também os deveres da inspetoria geral. Propôs dividi-la, criando a inspetoria geral do ensino primário e inspetorias escolares de distrito. Finalmente propôs a

criação de um "Conselho Superior de Instrução Nacional". Este conselho deveria ser revestido de caráter profissional, onde preponderaria o elemento científico em relação ao literário, cuja composição deveria ser secularizada. Para aumentar o orçamento, discutiu a criação do "fundo escolar" como se fazia em outros países. Para a fiscalização das escolas, previa os "Conselhos Escolares de Paróquia", habilitando o povo a intervir por meio de autoridade imediata, eleita por ele, para engrandecer o ensino elementar. Era preciso despertar o interesse da população para o ensino.

Rui Barbosa discutiu a criação de caixas econômicas escolares, proposta pelo decreto de 19 de abril, e se colocou contra seus resultados. Estas, ao contrário de estimular a economia, apenas desenvolvia o gosto por guardar dinheiro. Para desenvolver o gosto pela economia podia-se ensinar ao aluno cuidar das suas roupas, seus livros e materiais escolares.

O último tomo dos *pareceres* foi dedicado apenas à higiene escolar. Rui destacou que se fazia necessário melhorar a saúde pública, as habitações deveriam ser sãs, os alimentos de boa qualidade, a água pura e o ar abundante. Estes cuidados também deveriam ser adotados nas escolas, pois existiam muitas doenças que atacavam as crianças em idade escolar. Criticou o posicionamento da luz, as edições defeituosas dos livros escolares e a mobília inadequada. O banco e as mesas escolares deveriam ser adequados ao tamanho das crianças. O mesmo cuidado precisava ser dispendido no tamanho da sala e o número de alunos que ela abrigava. Fixou o limite de alunos por sala a um número nunca superior a cinquenta. Discutiu também a coeducação dos sexos, as crianças até os onze anos poderiam estudar juntas. Destacou a importância das vacinas. Todos esses cuidados implicavam a necessidade de maiores investimento por parte do governo.

Acreditava que o seu plano atendia às necessidades do povo:

“Se o fim da educação, nos seus elementos essenciais a todos os homens, ‘é preparar-nos para a vida completa’, se ‘o único modo racional de julgar um sistema de educação está em saber até que ponto ele preenche esse fim’, não acreditamos que o nosso plano exceda os limites da educação indispensável à massa popular do país.”³⁸

³⁸BARBOSA. R. e. p., p.390. (OCRB, vol. X, t. II, 1883)

3- A educação proposta por Rui Barbosa: a preparação para a vida

A reforma de ensino proposta por Rui Barbosa procurava preparar para a vida. Esta preparação requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então. Era preciso privilegiar novos conteúdos, como ginástica, música, canto e, principalmente, o ensino de ciências. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais, deveriam ser ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. Para tanto, o método que guiaria este aprendizado basear-se-ia na observação e experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento. Recomendava, portanto, a adoção do método intuitivo. Para o autor em estudo, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para tornar o Brasil uma nação civilizada. Destacou, em vários momentos dos *pareceres* sobre educação, que no século XIX, a instrução popular tornara-se uma necessidade imperiosa. Muitos intelectuais, representando os mais diferentes países, acreditavam que com os sistemas nacionais de ensino seriam alcançados melhoramentos na sociedade. A educação estava sendo posta como uma necessidade social da qual o Brasil não poderia esquivar-se. A escola a ser difundida deveria estar voltada para a vida, esta deveria estar carregada de conteúdos científicos, formando o trabalhador e o cidadão.

A pouca difusão da instrução pública no Brasil, denunciada com muita competência por Rui Barbosa, já fora discutida por outros autores anteriormente. Para Tavares Bastos³⁹, 1870, a instrução pública, em algumas províncias, estava em grande atraso e em alguns casos ela se mostrava estacionária ou andava na maior lentidão, com muito pouco progresso. O número e excelência dos estabelecimentos de ensino estavam deixando a desejar. Poucos alunos os freqüentavam e mostravam baixo aproveitamento. Em São Leopoldo, D. Francisca e Petrópolis essa freqüência chegava a um aluno a cada noventa habitantes. Nos Estados Unidos a média era de um aluno a cada sete habitantes. Na capital brasileira havia um aluno a cada quarenta e dois habitantes. Em muitas províncias a proporção era de um aluno a cada cem habitantes ou mais. Estimava-se que, nesse período, a população no país totalizasse

³⁹BASTOS, op. cit..

8 milhões de habitantes, apenas 126 846 freqüentavam as escolas⁴⁰. Mas não era qualquer escola que Bastos recomendava; não eram escolas do ABC, como as que predominavam no Brasil, mas o ensino primário completo, como nos Estados Unidos. A Reforma Paulino de Souza, de 1869, informava sobre o ensino elementar e secundário no país. A instrução primária não satisfazia às necessidades, havia poucas escolas, os professores não tinham preparação adequada, desconhecendo qualquer método de ensino.

Eis o que Rui Barbosa escreveu sobre a decadência do ensino primário, ministrado no Brasil:

"Mas a verdade - e a vossa comissão quer ser muito explícita a seu respeito, desagrade a quem desagradar - é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heróicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa *proximamente* reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos."⁴¹

⁴⁰SOUZA, Paulino. In: MOACIR, Primitivo. A instrução e o Império. Vol. II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

⁴¹BARBOSA. R. e. p., p. 8-9. (OCR, vol. X, t. I, 1883)

A partir de tais reflexões, concluiu que ante a indolência do progresso escolar era notória a inferioridade do ensino nacional em relação aos outros países como já apontado anteriormente.

Ignorava-se, no país, que a educação e a disseminação da ciência poderiam trazer muitos benefícios:

"...lembramo-nos de que uma coisa há que mais pode em favor da lavoura do que a própria fecundidade do solo e em sustentação da integridade nacional do que os exércitos numerosos: é a ciência, que faz a guerra, e distribui a vitória; que ensina a não empobrecer o torrão fértil, e a converter a esterilidade mais ingrata na mais opulenta uberdade."⁴²

O ensino das ciências foi muito enfatizado no século XIX. As conquistas obtidas no processo produtivo, a partir do revolucionamento tecnológico, que permitiu a automação do trabalho, revelavam que a ciência tornava-se palavra de ordem da modernização. Com as ciências, novos inventos se concretizavam a cada dia, possibilitando a substituição do trabalhador, a aceleração do processo produtivo e o aumento da taxa de lucro. Acreditava-se que a difusão do conteúdo científico era muito importante no desenvolvimento do país e ela deveria estar a cargo do Estado:

"O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da ciência depende o futuro da nação; já porque a criação de focos científicos de ensino é de extrema dificuldade aos particulares; já porque entre a ciência e várias profissões, que entendem com a conservação dos indivíduos, a segurança material e a ordem jurídica das sociedades, há relações cujo melindre exige garantias, que só a interferência do Estado será capaz de oferecer."⁴³

⁴²BARBOSA. R. e. s. s., p. 16.(OCRB, vol. IX, t. I, 1882)

⁴³BARBOSA. R. e. p., p. 175.(OCRB, vol. X, t. I, 1883)

O princípio vital da reorganização do ensino era a introdução da ciência na instrução popular, desde os primeiros anos escolares. Os ventos da modernidade sopravam na direção das ciências. Rui Barbosa discutia a sua introdução no ensino secundário, substituindo o ensino retórico e livresco. Este preparava para o ingresso nas academias. Criticava o ensino ministrado nos colégios e liceus por serem os estudos aí ministrados quase exclusivamente literários.

"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, porém, 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 se lhe passaram pelas mãos; as modernas lecionadas, como idiomas mortos, mediante regras da gramática formal, perdem para o estudante a sua verdadeira utilidade, quer como disciplina da inteligência, quer como instrumento de estudo das coisas e da comunicação entre os homens. Mas esse viciamento dos processos praticados no ensino secundário resulta inevitavelmente da ausência do espírito científico, que só poderá incutir, restituindo à ciência o seu lugar preponderante na educação das gerações humanas".⁴⁴

Para buscar romper com esse quadro, propunha a restauração de um programa científico e literário que se utilizasse amplamente do método experimental, sem relações com a religião oficial como demonstrou-se anteriormente.

O povo americano compreendeu que "a cultura da alma humana" era o primeiro elemento da vida de um Estado. Pois na instrução estava a base estável da prosperidade

⁴⁴BARBOSA. R. e. s. s., p. 35-36.

pública. Através dela poder-se-ia preparar o homem para o trabalho, seja agrícola ou industrial. Nessa preparação o conteúdo escolar ocupava um papel importante; no cerne dele as ciências assumiam papel fundamental. Este mostrava-se necessário para o trabalho numa sociedade industrializada. A evidência da relação que se fazia entre educação e preparação para o trabalho pode ser demonstrada também pela ênfase dada ao ensino de desenho.

Nos *pareceres* sobre o ensino primário e secundário foi evidenciada a imperiosa exigência do ensino de desenho quando se dedicou uma extensa parte dos textos para explicar os melhoramentos produzidos por ele nas diversas indústrias. Esta questão fora discutida por Rui Barbosa também num discurso pronunciado no Sarau Artístico e Literário, que o Liceu de Artes e Ofícios dedicou a Rodolfo Dantas, em 1882, onde destacou a importância do ensino de desenho. O Liceu, segundo ele "encerrava em si a fórmula mais precisa da educação popular, e a educação real do povo era a educação da nação"⁴⁵. Após expor as transformações operadas nas indústrias de diversos países, destacou a grande contribuição do ensino de desenho para o progresso do país:

"Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial? O desenho, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o Kindergarten até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais. Um quarto de século bastou-lhe para revolucionar assim as idéias, e produzir, na face das maiores nações, essas estupendas mudanças.

Bem ides vendo, senhores: não é possível estar dentro da civilização e fora da arte".⁴⁶

O valor do desenho como princípio fecundo para o desenvolvimento do trabalho havia sido reconhecido por diversos países, como a Inglaterra, a Áustria e os E.U.A.,

⁴⁵BARBOSA. D. p.. C. M. P. d. a. i., p. 239. (OCRB, vol. IX, t. II, 1882)

⁴⁶Id. Ibid., p. 245-6.

entre outros destacados por Rui Barbosa. Para ele, o desenho precedia a escrita, fixava, reproduzia e transmitia idéias indispensáveis a todos os homens, principalmente às classes laboriosas. O desenho seria útil a diversas partes do trabalho e nas mais diversas condições de vida, à medida que desenvolvia a observação, o gosto pelo belo nos objetos da natureza e de arte. Ele seria necessário ao arquiteto, ao gravador, ao desenhador, ao escultor, ao mecânico, pois educava a mão e o olho. O seu ensino contribuiu na Inglaterra, exemplifica o autor, para que seus produtos crescessem em valor. Comprovava-se, assim, que esse conteúdo era de utilidade direta; tinha resultado na aplicação mercantil ou industrial ao contribuir para tornar o operário mais hábil. A arte aplicada, compreendida como o ensino de desenho voltado para o trabalho industrial, traria diversos benefícios para a sociedade e o liceu oferecia sua disseminação. A educação era posta nesse discurso como capaz de modificar a sociedade e de trazer progresso. Para ele, esse ensino, em especial, contribuía para o desenvolvimento do país:

"Se carecêssemos de mostrar, por um indício especial, mas decisivo, a que ponto incrível o estado mental dos homens que nos governam se acha alheio às grandes correntes morais que dominam, e caracterizam a civilização contemporânea, bastaria apontar a ignorância, em que jazem as nossas notabilidades econômicas e financeiras, assim como as autoridades diretores do ensino entre nós, - estas quanto à relevância capital deste ramo de instrução *entre as matérias fundamentais do programa da escola elementar*, - aquelas quanto ao papel supremo desses estudos, universalizados pela aula de primeiras letras, e desenvolvidos pelas classes de desenho até às escolas superiores de arte aplicada, como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho."⁴⁷

O ensino de desenho não era o de ornamentação, nem tinha como objetivo transformar todos os alunos em artistas, mas exercitar o olho e a mão para que eles pudessem ver com exatidão e reproduzir coisas de seu interesse ou que pudessem ser aplicadas, principalmente, nas indústrias. Assim, o ensino proposto não se destinava ao cultivo da pintura, da escultura ou estatuária, mas explorava as possibilidades da adaptação da arte ao

⁴⁷BARBOSA. R. e. p., p. 105 - 6. (OCRB, vol. X, t. II, 1883)

desenho industrial através do estudo do desenho, adequando a arte ao trabalho mecânico e fabril. Dessa forma contribuiria para o progresso do país:

"Urge criar a indústria nacional. O embrião que existe entre nós, não tem vitalidade, por falta de elementos que, em todos os países, constituem a base suprema da prosperidade industrial: a educação do homem, a inspiração do gosto, o ensino da arte. A proteção que consista em cerrar ou dificultar o acesso do nosso mercado aos produtos estrangeiros, mediante tarifas diferenciais e direitos mais ou menos proibitivos, é estéril e odiosa. Toda a sua influência reduz-se a constranger o consumidor, pela agravação arbitrária do preço dos artigos adventícios, ao uso de produtos inferiores, como fatalmente hão de ser os do país, enquanto a indústria brasileira não puder emular em habilidade com a das nações adiantadas.

Educar a indústria: eis a fórmula racional da única proteção eficaz à produção industrial do país.

A especialidade agrícola do nosso destino, da nossa vocação, como país que oferece ao arado imensas regiões totalmente incultas e de inesgotável riqueza, não é objeção séria a esta aspiração da reforma. Ao contrário, o cultivo das faculdades industriais que a nossa inteligente população em tão alto grau encerra em si, reagirá, por força, beneficentemente sobre a sorte da lavoura: suscitará incentivos ao seu progresso."⁴⁸

Para enfatizar a importância do ensino de desenho Rui Barbosa criticou os industriais que solicitavam do governo medidas protecionistas que favorecessem a indústria decadente e esmorecida do país. Estes reivindicavam proteção para fomentar a indústria nacional, em prejuízo da maioria da sociedade que deveria pagar mais caro pelo produto importado, caso não quisesse consumir produtos inferiores produzidos no Brasil. Todavia, apontava-se, com o ensino de desenho, um outro caminho que poderia habilitar a indústria nacional a competir com a estrangeira. As medidas protecionistas contribuíam para a indolência da indústria nacional e lhe dava um privilégio imerecido⁴⁹. Se o produto

⁴⁸Id. Ibid., p. 176 - 177.

⁴⁹ Rui Barbosa foi mudando a sua forma de conceber esta questão. Em sessão na Câmara dos Deputados, em 1880, fez um discurso contra a concessão de privilégio para a fabricação do sulfureto de carbono requisitado por uma empresa, assim se expressando: "Não pertencendo à escola disposta

estrangeiro era melhor, isso se devia ao fato de ter o trabalhador recebido ali uma educação que entre nós não existia.

Nos anos seguintes, Rui Barbosa percebeu que a questão não era tão simples. Continuou buscando desenvolver a indústria nacional, mas não mais proporia a educação como solução. Ao assumir a pasta de Ministro da Fazenda adotou medidas restritivas ao produto estrangeiro, para proteger a produção do país. Sua grande preocupação foi, também, aumentar a quantidade de moeda circulante e o crédito para que a indústria pudesse se desenvolver e se fortalecer, para pouco a pouco sobreviverem sem a ajuda do Estado. Apesar de ser livre-cambista por formação, reconhecia a importância que o apoio do Estado tinha para a economia de determinado país. Neste ponto estava solidário com a política econômica que os Estados Unidos e a Alemanha, por exemplo, adotaram para proteger suas indústrias e diminuir o monopólio das grandes fábricas inglesas. Embora não fosse de sua competência discutir a questão da educação, enquanto ministro da Fazenda, em nenhum momento deixou transparecer o mesmo entusiasmo que se notara nos *pareceres* sobre educação. Mais entusiasmado ele mostrava-se, por exemplo, ao falar das despesas do ministério da agricultura, feitas para melhorar o processo produtivo, construir estradas de ferro, incentivar a imigração, pois disso dependia a modernização do país.

Ao justificar os gastos com a instrução pública, destacou o grande valor moral de Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e não a importância da educação; destacou, também, a dificuldade em não destinar verbas ao seu ministério, pois se assim procedesse esse ministro poderia abandonar a República; ele era para

a proteger a indústria nacional, o trabalho nacional à custa da liberdade do trabalho, à custa da liberdade de indústria, declaro-me intransigentemente hostil a toda espécie de medidas tendentes a assegurar à indústria, ao trabalho, outra proteção que não seja a da liberdade, a do direito comum, a única proveitosa, a única legítima, a única razoável, a com que exclusivamente deve contar o trabalho nacional.”(BARBOSA, Rui. Discursos parlamentares. Rio de Janeiro: p. 224-5)(OCBR, vol. VII, t. I, 1880). Analisando as conseqüências de medidas protetoras, Rui descreveu a situação da agricultura que se utilizava de métodos rudimentares no preparo do solo, de forma a exauri-la continuamente até o esgotamento total. Nos *pareceres* sobre educação ele ainda sustenta essa opinião, porém ao assumir o Ministério da Fazenda, em 1889, a revê de forma a considerar necessário o apoio do Estado para o crescimento da indústria e desenvolvimento da agricultura. Essa mudança de posicionamento revela as contradições da própria sociedade burguesa e os limites da própria livre concorrência; para continuar o desenvolvimento das forças produtivas os países precisam criar novos mercados e expandir-se para além de suas fronteiras, mas ao mesmo tempo esses países se fecham para proteger a economia nacional. Para tanto, era imprescindível a colaboração do Estado no sentido de garantir a sobrevivência desta forma social.

o Governo Provisório uma das forças essenciais. Enalteceu o ministro, mas não teceu muitas loas à causa que ele defendia.

“A pasta da instrução pública, com os imensos horizontes sociais que se lhe rasgam de todos os lados, não podia deixar de incitar vivamente a grandes cometimentos radicais, no espírito eminente e ilustre que a ocupa, a sua extraordinária capacidade de aspiração moral. Alma dominada pela mais robusta vocação do bem, impregnada numa devoção religiosa ao melhoramento da espécie e à grandeza da pátria, a reconstituição do ensino nacional é, aos seus olhos, questão de honra, de dever elementar para o Governo Provisório. E, como homem habituado a tomar os seus problemas humanos do ponto mais elevado, talvez por isso mesmo nem sempre o mais próximo da realidade, as suas convicções são necessidades, as suas idéias são paixões absorventes, os seus projetos são compromissos, contra os quais transigir seria, em sua consciência, prevaricação e apostasia. Inspirou-se nesses intuitos a reorganização geral do ensino público, empreendida sob a situação atual. O plano vasto e múltiplo dessa renovação de todas as nossas instituições docentes era o empenho irresistível do ministro, cuja posição no movimento revolucionário, de que ele foi a alma, assegurava-lhe, entre os seus colegas, uma ascendência, a que não podiam deixar de inclinar-se as opiniões divergentes. Poderia o ministro da fazenda impugnar esses atos em nome de condições financeiras do país, aconselhando-lhes o adiamento para tempos, em que fossem mais folgadas as circunstâncias do Tesouro. Poderia ainda criticá-los à luz das suas convicções pessoais, notoriamente opostas, em pontos graves, à direção e modelação de reformas. Mas dessa dissidência os resultados seriam mais férteis em más do que em boas conseqüências para a atualidade republicana. O ministro da instrução ligava tenazmente ao seu sistema de reformas o empenho de uma crença intransigente e inabalável na excelência dos seus frutos. Não se resignaria a abrir mão dele. Antes, de boa mente renunciaria o cargo, que encarou sempre com o desassombro e a isenção de um patriota sacrificado ao dever. Ora, a eliminação do seu nome privaria o Governo Provisório de uma das suas forças essenciais, criaria contra ele uma suspeição impossível talvez de vencer no espírito público, e amorteceria, entre os seus membros, a fé indispensável no meio dos trabalhos extenuantes que nos têm acabrunhado.”⁵⁰

⁵⁰BARBOSA. R. M. F., p. 27-8. (OCRB, vol. XVIII, t. 2, 1891)

A leitura atenta desta passagem nada revela do discurso apresentado nos *pareceres* sobre educação onde a instrução pública é apresentada como capaz de transformar o país. As frases decisivas, onde enfatizou que a educação fez a grandeza dos Estados Unidos ou propiciou à Alemanha a vitória sobre a França, tomam um outro colorido. Tais frases revelam a forte preocupação em criar os sistemas nacionais de ensino, mas não fortalecem a tese de que a educação é motor das transformações sociais. Se por um lado, não se encontrará, posteriormente aos *pareceres*, a educação posta como vida ou morte, encontrar-se-á, muitas vezes, o mesmo entusiasmo demonstrado em relação à estimulação do desenvolvimento da indústria nacional brasileira:

"Que estamos destinados a ser, por muito tempo, uma nação *especialmente* agrícola, é uma verdade óbvia, que ainda ninguém controverteu. Mas que devemos ser um país *exclusivamente* agrícola, é suposição que não tem sequer senso comum. Entretanto, para ela insensivelmente pende, de fato, o exclusivismo dos que esquecem a necessidade do trabalho industrial, como elemento imprescindível de civilização e riqueza, ainda entre os povos lavradores."⁵¹

Frente ao definhamento da indústria, escreveu nos *pareceres*, ofereciam-lhe protecionismo e não educação. A solução para os problemas estava em criar uma educação industrial. Assim o país além de ser uma nação agrícola poderia ser uma nação industrializada. Ao lado da necessidade imperiosa da industrialização, são evidentes os esforços dispendidos para a organização do trabalho assalariado. Abolir o trabalho escravo era fundamental e foi nesta direção que empreendeu sua capacidade oratória. Os pareceres sobre a emancipação dos escravos, as conferências e artigos de jornais mostraram como ela era uma questão de vida ou morte para o país. No processo de abolição, ele não descartou a possibilidade da contribuição da escola para preparar o escravo para o trabalho livre, bem como o homem nacional que estava à margem do processo produtivo; porém, não a colocou como fundamental, ou melhor, como a única via existente.

⁵¹Id. *Ibid.*, p. 178.

Através da reforma educacional, afirmava, nos *pareceres* sobre educação, ser possível desencadear transformações na sociedade através da inteligência nacional; ela poderia formar o indivíduo apto para o trabalho livre, num país baseado no trabalho escravo em vias de extinção. A educação poderia desenvolver habilidades necessárias ao trabalho, desde que seus conteúdos fossem úteis e de caráter prático. O conteúdo científico assumia um papel primordial, pois podia ser utilizado na vida prática e no trabalho. O ensino de química, por exemplo, podia ser de muita utilidade para a lavadeira, o tintureiro, o fabricante de tecidos, na fábrica e na agricultura. O ensino de ciências, de uma forma geral, deveria ser iniciado desde o jardim de infância.

Rui Barbosa se utilizou da voz de Tavares Bastos, invocando-o do além túmulo, para que ele calasse e frutificasse no parlamento que se mostrava surdo à necessidade da grande reforma:

"Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociais; emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. 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, esmorecida pela emancipação? *o ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem duvida a mais poderosa das máquinas de trabalho.*"⁵²

Tavares Bastos, no livro "A Província", advertia o país pela indiferença habitual que se demonstrava em relação à educação. O Brasil nada oferecia, pois seu sistema de governo não se assentava sobre a capacidade eleitoral. Ao não investir-se no alargamento da instrução pública, apenas perpetuava-se o embrutecimento da população brasileira que estava sendo engrossado pelos imigrantes pobres. A indústria agrícola nada poderia melhorar, pois estava impregnada pela rotina secular e não poderia utilizar-se de melhoramentos na produção por desconhecer-lhe o processo.

A educação, para Rui Barbosa, poderia contribuir para promover a transformação do país em diversas instâncias. Ele propõe a educação técnica e científica com

⁵²BARBOSA. R. e. p., p. 179.(OCRB, vol. X, t. I, 1883)

vista à preparação do escravo liberto e do trabalhador nacional para o trabalho agrícola e principalmente industrial. Preocupava-se também com a preparação do homem para exercer a cidadania, participar como cidadão esclarecido da vida política do país, país este democrático. O sufrágio universal estava diretamente ligado à necessidade de instrução. Rui Barbosa citou o discurso de Garfield, de 12 de dezembro de 1877, dirigido aos membros da National Education Association:

"Profetizou Macaulay que um governo como o nosso há de necessariamente dar em anarquia; e desmentir esse vaticínio, só o mestre-escola o poderá. Se conseguirmos encher o espírito de nossos filhos, futuros eleitores, de inteligência que os habilite a votarem com acerto, e incutirmos-lhes o espírito de liberdade, estará frustrado o fatal presságio. Mas, se, pelo contrário, os deixarmos criar na ignorância, *então esta república se desmanchará numa desastrosa decepção(...)*. Todo o incentivo com que possa contribuir o governo nacional, tudo o que sejam capazes de fazer os Estados, tudo o com que possam concorrer em toda a parte, os bons cidadãos e, principalmente, toda a cooperação do instituidor primário, acolhamo-lo entre saudações, *como o remédio que há de livrar o país do mais lutuoso destino...*"⁵³

A educação que vinculara à modernização econômica industrial do país também estava intimamente relacionada à cidadania. Ao envolver-se com a Reforma Eleitoral, em 1881, colocava a alfabetização – **educação** - como exigência para ser eleitor. Para demonstrar que ela era um poderoso auxiliar para desarmar os eleitores rústicos que, com sua ignorância, poderiam ameaçar a organização social e política, recorreu às palavras de Henry Barnard, uma das mais conhecidas autoridades dos E. U. A. em matéria de ensino público. Era preciso obrigar todas as crianças a freqüentarem a escola, assegurando a todas uma boa educação moral. A instrução poderia proporcionar ao país eleitores inteligentes, estes sempre estariam buscando a liberdade.

"Os espíritos de mais largo descortino, as cabeças mais progressistas, os estadistas mais práticos da Europa curvam-se,

⁵³Id. Ibid., p. 124.

hoje, diante desta realidade, atribuindo esse fato, aparentemente quase sobrenatural pela sua imensidade prodigiosa, - o desenvolvimento incomparável dos Estados Unidos - à mais natural e palpável das causas: à generalização do ensino popular, à identificação da vida nacional com a escola comum."⁵⁴

A escola foi colocada, assim, como condição de progresso. Este não significava apenas progredir materialmente. Significava, também, a possibilidade de manutenção da ordem necessária à sociedade burguesa. Para resolver os problemas postos com o avanço das idéias socialistas, que pregavam a subversão das relações de produção burguesas, avançavam os ideais democráticos. Apenas estes ideais poderiam absorver os interesses conflitivos resultantes da luta de classes.

Ao avançar a democracia, difundiu-se a escola. Esta incorporou uma dupla função: preparar o cidadão com vistas a uma sociedade fraterna e solidária; e o homem egoísta que cuidaria de seus interesses⁵⁵. Na escola, também, dever-se-ia enfatizar a necessidade das desigualdades sociais. Esta necessidade ficou clara quando Rui Barbosa discutiu, nos *pareceres*, o ensino de história, geografia, economia política e moral e cívica. A história e geografia eram meios úteis para a cultura dos sentimentos nas crianças e demonstração da lenta transformação operada na sociedade, coibindo o desenvolvimento de tendências a apressar o seu movimento através de ações violentas. Era preciso mostrar às crianças a necessidade das desigualdades. Era preciso mudar o conteúdo escolar para que tudo continuasse como estava:

⁵⁴Id. *Ibid.*, p. 131.

⁵⁵ A dualidade da escola pública não é outra coisa senão a expressão da concepção burguesa do homem que traz em seu bojo o burguês egoísta e o cidadão político. O homem egoísta está voltado na sociedade civil, para os seus interesses particulares; ao passo que o homem-cidadão está voltado para o interesse geral. "Portanto, esse homem-cidadão age nas duas esferas: privada e pública; enquanto homem é um cosmopolita, determinado pelas trocas sob a lei da concorrência, enquanto cidadão é nacionalista, humanista, espiritualista, patriota, cristão. Um é inteiramente moderno, o outro tira seu grito de guerra do passado, mas o cidadão está subordinado ao homem egoísta tanto quanto o nacional está subordinado ao internacional e o específico ao geral."(LEONEL, *op. cit.*, p. 15). A escola pública nasce voltada para a formação do cidadão, para inculcar-lhe a ideologia do interesse público, visando a conservação da sociedade burguesa, isto é, a riqueza do burguês egoísta.

"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 sobre inteligências e corações endurecidos contra o proselitismo sedutor das miragens igualistas?

Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, 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."⁵⁶

O conhecimento de leis econômicas seria fundamental no programa escolar. A economia política mostrava-se necessária porque lançava as bases na escola da ordem, necessária à manutenção da sociedade de classes:

"... 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 oiro, 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

⁵⁶BARBOSA. R. e. p., p. 361-2.(OCR B, vol. X, t. II, 1883).

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?...”⁵⁷

Apenas solidificados nos homens esses sentimentos, estaria garantida a sociedade de classes e com ela a democracia. Com vistas à formação do cidadão, Rui Barbosa destacou que o ensino da moral deveria estar em primeiro lugar, devido à grande importância que assumia socialmente. Ela era a casa mais ampla que envolvia todo o conteúdo escolar. Era do ensino da moral que dependia a influência melhoradora, prosperadora, civilizadora da instrução popular. Para o povo se instruir não significava, simplesmente, acumular conhecimento, mas cultivar as faculdades que permitiriam viver bem em sociedade.

Através do seu ensino, poderia ser desenvolvido no aluno a percepção do dever. Se ela era tão importante, porque Rui Barbosa a propunha em último lugar nos pareceres sobre educação? Para ele todas as funções da escola deveriam estar voltadas na direção da cultura moral, envolveria o ensino todo. Deveria ser cultivada através da prática, de atividades concretas, da experimentação. Ela não poderia formar uma disciplina em separado, pois ela não era matéria científica, mas resultava de sentimentos e hábitos. Não poderia ser ministrada através de um ensino teórico; a teoria mostrava-se estéril como influência educadora dos sentimentos na escola. A ação moralizadora estaria presente em todas as disciplinas com vistas à formação do caráter e cultivo de virtudes, tais como: amor ao dever; valorização do trabalho; atividade; frugalidade; bom emprego do tempo; probidade; sinceridade absoluta; “self-control”; acatamento aos direitos do próximo; obediência à lei; decência; morigeração; pureza e polidez na linguagem; lealdade; caridade; amor à pátria.

O cultivo destes sentimentos deveria estar associado ao ensino da ciência; a introdução desse ensino faria um importante serviço à cultura dos sentimentos morais. A ciência, para Rui Barbosa, era religiosa e moralizante. O objetivo da escola voltava-se para a formação do cidadão; a ciência, porém, era o seu conteúdo. No método, na forma de transmiti-la era possível enfatizar o sentimento. O eixo da educação moral era o caráter e a ação pessoal do mestre. A educação cívica seria uma das faces da educação moral.

⁵⁷Id. Ibid., p. 362.

“Obrigatório hoje na escola americana, na francesa, na suíça, na belga, na alemã, na italiana, em toda a parte, digamos assim, esta espécie de cultura não carece de que a justifiquemos aqui. Tereis instituído realmente a educação popular, se a escola não derramar no seio do povo a substância das tradições nacionais? se não comunicar ao individuo os princípios da organização social que o envolve? se não imprimir no futuro cidadão idéia exata dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado? se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional?”⁵⁸

Porém, esse forte sentimento de nacionalismo não significava fechar as portas do país para o mundo, a sociedade assumia um caráter cosmopolita onde a fraternidade era universal. Daí sua defesa em buscar professores e material no estrangeiro, por exemplo. Toda vez que propunha uma nova matéria, para a qual não existisse no país profissional capacitado, este deveria ser buscado onde pudesse ser encontrado. Para ele, o nacionalismo, que recusava auxílio externo para o desenvolvimento do país, era falso. Não existiam barreiras na circulação das pessoas e das idéias; recusar profissionais qualificados era condenar o país a não acompanhar o processo civilizatório. Os Estados Unidos recorriam às grandes escolas da Europa para atrair professores de desenho. A Alemanha não se envergonhava de enriquecer-se em fontes intelectuais de outros países. Por isso, ele alertava que apenas o estrangeiro poderia nos ministrar os meios que nos faltavam. Portanto, não haveria porque haver falso pudor em recorrer-se a ele. Para sustentar a tese da necessidade de buscar professores em outros países, escreveu:

“Saudamos de nós o falso pudor de recorrer ao estrangeiro, quando só o estrangeiro nos possa ministrar os meios de desenvolvimento que nos falecem. Já tivemos ocasião de emitir com franqueza o nosso pensamento a tal respeito. 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

⁵⁸Id. Ibid., p. 385.

mais adiantados, as nacionalidades mais opulentas em inteligência e saber procederam, e procedem como desejamos que se proceda aqui.”⁵⁹

Comungar do conhecimento produzido universalmente era uma necessidade. Apenas os espíritos que careciam de amor à pátria não se renderiam a esta necessidade inevitável.

Nos *pareceres* sobre educação, Rui Barbosa apresentou a educação como um poderoso agente transformador, que estava intimamente relacionado à cidadania e ao trabalho; porém no conjunto, percebe-se que a educação ocupou apenas parte de sua preocupação. Com a mesma energia com que declarou no parlamento que a instrução pública era questão de vida ou morte para o país, dedicou-se também a outros projetos que estavam intimamente relacionados, como se viu no capítulo anterior: à reforma eleitoral, à lei do sexagenário e à reforma monetária. Para defendê-los na Câmara dos Deputados todos os argumentos eram válidos.

Estes *pareceres* sobre educação, como tantos outros projetos de instrução pública no final do Império⁶⁰, porém, não chegaram a ser discutidos na Câmara dos Deputados. O parlamento emudeceu com relação à reforma de ensino, questão para a qual o próprio Imperador havia chamado a atenção na Fala do Trono. A questão da abolição inflamava os ânimos dos parlamentares e os pareceres/projetos de reforma da instrução de Rui Barbosa entraram a dormir "o sono donde passaram ao mofo e à traçaria dos arquivos", palavras dele mesmo. A sociedade como um todo voltava-se para a questão servil, em 1884, para emancipação do escravo sexagenário. Este foi o assunto debatido posteriormente. As questões educacionais ficaram assim atropeladas por questões econômicas, fundamentais para

⁵⁹Id. *Ibid.*, p. 184-5.

⁶⁰Pode-se enumerar o projeto do sr. Paulino de Souza, N. 183 (1870); projeto do sr. Cunha Leitão, N. 290 (1873); projeto do sr. Correia de Oliveira, N. 73-A (1874); projeto da comissão de instrução pública, N. 93 (1877). Esses projetos se encontram em "Aditamento organizado na secretaria da Câmara dos Deputados, contendo os projetos relativos a instrução pública, e respectivo andamento, apresentados no decênio de 1870 a 1880"(In. BARBOSA. R. e. s. s., p. 315-361). Posteriormente podem ser encontrados o projeto de Reforma de Almeida de Oliveira (1882) e o projeto de Reforma do Barão de Mamoré (1886). Ambos não tiveram andamento na Câmara dos Deputados, tais como os anteriores. Sobre estes projetos consultar Moacir. (MOACIR, op. cit.)

a organização do trabalho. Este arquivamento da reforma de educação deve ser incluído num debate mais amplo, pois apesar dos esforços em prol da escola pública, ela não se realizou. Schelbauer procurou sistematizar os discursos educacionais de 1870 a 1914, buscando explicar porque o desejo de criar-se um sistema nacional de ensino não se efetivou, apesar de toda a mobilização de diferentes segmentos sociais em seu favor. Concluiu que, no Brasil, desejava-se mobilizar os homens em torno da modernização da sociedade, ensinando aos homens o valor do trabalho. A discussão era para que o Estado assumisse a tarefa de preparação de mão-de-obra tendo em vista a aproximação da abolição (1888); esta preocupação desaparece à medida que se intensifica o processo imigratório. O imigrante vinha disciplinado para o assalariamento, isto evidenciava que não era mais necessário investir na criação da escola pública para preparar o povo para novas relações de trabalho. A preocupação se deslocou para a necessidade de se criar um espírito nacional. A escola necessária estaria associada à formação para a cidadania. Assim, a autora explica porque a escola pública não se efetivou naquele momento:

“Com base nisto, pode-se dizer que, apesar dos desejos manifestos, a escola primária e o sistema nacional de ensino, no Brasil, não foram criados naquele momento, pois as transformações que criariam a necessidade da educação nacional ainda teriam que se processar. Neste sentido, a figura do imigrante foi fundamental para impulsionar as transformações, uma vez que ele já vinha treinado, preparado e educado pelas condições de vida existentes no seu país de origem e que os homens da época queriam ver desenvolvidas aqui. Na medida em que as circunstâncias são transformadas pela ação desses imigrantes, elas vão absorvendo o contingente dos nacionais, inicialmente de forma lenta, ganhando mais tarde rapidez e extensão. Enquanto isso, pode-se dizer que a República continuou sendo apenas uma república, até que novas circunstâncias a transformassem numa república democrática, pois se na Europa ela se consolida como resultado das pressões exercidas pela classe operária com conquistas efetivas como: o voto universal, a regulamentação do trabalho infantil, dos sindicatos e da escola primária, aqui a república é proclamada pela pressão das classes emergentes, em meio aos tumultos provocados pela transformação no regime de trabalho e com o povo à margem de todo esse processo. Apesar dos desejos consistirem na formação de um cidadão engajado no projeto de

modernização da sociedade, esses desejos não se realizam, à medida que a extensão da participação democrática, exigência da intelectualidade da época, ainda não era uma realidade.”⁶¹.

A escola não tem vida própria e sua efetivação ou não só pode ser discutida a partir das lutas empreendidas pelos homens para impulsionar as transformações sociais. O debate aconteceu, mas em termos educacionais foram escassas as realizações, à medida que a educação não pode ser posta como motor de desenvolvimento. Para a sua implantação foi necessário que primeiramente ocorressem as transformações, já visualizadas pelos homens do século XIX, nas relações sociais, culminando na adoção do trabalho assalariado e melhoria das técnicas de produção na agricultura, no desenvolvimento da indústria nacional e num lento processo de urbanização da sociedade, entre outras questões.

Apesar de se efetivar apenas no século seguinte o sistema nacional de ensino no Brasil e, muito embora, os *pareceres* não tenham sido discutidos quando proposto no final do Império por Rui Barbosa, é inegável reconhecer-se que ele estava voltado para o movimento geral – universal – e apontava os caminhos que o Brasil poderia percorrer para acompanhar os novos tempos. Um desses caminhos, embora não o principal, poderia ser trilhado através da educação, desde que associado a outros. Assim, neste trabalho tomou-se como ponto de partida que as propostas apresentadas no âmbito educacional não eram utopia de Rui Barbosa, elas estavam consoantes com as lutas humanas travadas no momento em que as contradições do capital foram postas em cheque. Se deste lado do Atlântico, as condições materiais postas não eram suficientes para a sua efetivação, já era possível vislumbrar o caminho a ser percorrido para civilizar o país. Neste sentido, modernizar passa a ser a palavra de ordem do momento. Foi nesta direção que Rui Barbosa envidou esforços atuando em várias frentes, sempre destacando a necessidade de desenvolver economicamente o país de forma a produzir aqui as mesmas relações postas no Velho Mundo, não regateando o preço a pagar. Para ele, a sociedade se revigoraria com a modernização das relações de produção e a democracia. O Brasil, porém, apenas estava criando as condições para alcançá-las.

⁶¹SCHELBAUER, Anaete Regina. Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

O conjunto da obra de Rui Barbosa, em parte apresentado neste trabalho, contribui para questionar a tese da educação como alavanca de desenvolvimento; pois as transformações sociais ocorrem apesar do **emudecimento** do próprio autor em estudo e do arquivamento dos projetos encaminhados ao parlamento, apesar do grande poder atribuído à escola pública como redentora dos problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional (...) Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal.

Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da civilização mesmo as nações mais bárbaras.”¹

Esse um movimento contraditório apreendido pelo espírito perspicaz de Marx, mostra que ao mesmo tempo que se difundia a idéia de unidade nacional nos países, sobre a qual eles se fechavam para fortalecer suas indústrias, seu comércio e lutavam contra o internacionalismo do movimento operário, o capital, com o imperialismo, rompia as suas fronteiras: pessoas, idéias e dinheiro circulavam sem barreiras. A produção intelectual deixara de ser exclusividade de um único país tornando-se universal.

O modo de produção capitalista, na segunda metade do século XIX, pressionava para que os países modernizassem seu processo de trabalho, com vistas à sua adequação ao mercado mundial, exigindo mudanças internas. No Brasil, particularmente, foi

¹MARX, op. cit., p. 24-5.

necessário romper com o trabalho escravo, com o Império que adotava uma política contrária às novas necessidades e fomentar o desenvolvimento da indústria. Buscava-se alcançar a modernização e a civilização, caracterizadas pelo desenvolvimento material das relações de produção, que resultariam no acirramento da luta de classes e, conseqüentemente, levariam a classe trabalhadora ao desemprego e à miséria. O conflito de classes enfrentado na Europa levou à imigração, incentivada por vários países desmobilizando o proletariado. Esta era uma das formas de enfrentamento da crise social, juntamente com as várias concessões que lhe eram feitas, como: a regulamentação da jornada de trabalho, a regulamentação do trabalho infantil, a criação de sindicatos, e o sufrágio universal, que estava associado à criação da escola pública. Através dela, o Estado poderia educar o futuro cidadão.

Assim, a necessidade de criação dos sistemas nacionais de ensino foi produzida na Europa, para garantir a conservação das relações sociais postas em cheque. Porém, não ficou restrita a este espaço, difundindo-se para outros locais. Rui Barbosa foi o porta voz dessa necessidade no Brasil, mas ele não fez campanha apenas pela escolarização, embora convencido que ela tivesse se tornado uma necessidade em um país civilizado. Ele personificava o homem cosmopolita, que vivia num mundo em pleno processo de globalização, e percebia que a direção a ser dada à sociedade exigia sua transformação. Lutou pela criação da escola para o povo, mas lutou também pela abolição da escravidão, pela eleição direta, pela federação, pela industrialização do país. Estas mudanças, como aquela, integravam as lutas para encaminhar o projeto de modernização nacional.

No que se refere à educação pode-se enfatizar que Rui Barbosa estava consoante com as idéias mais avançadas divulgadas no século XIX. A sua atualidade sobre as questões educacionais é confirmada pela bibliografia que consultou: utilizou cerca de 600 volumes, produzidos em 7 idiomas diferentes. Estes livros foram produzidos entre 1825 e 1882 e a maior parte das obras citadas foram imprimidas entre 1877 e 1881. As suas idéias sobre educação resultam de uma cuidadosa reflexão sobre o material produzido por muitos países que realizavam a experiência de criação dos sistemas nacionais de ensino. Com esta constatação, procurou-se destacar que seu projeto educacional não foi conseqüência de uma imaginação prodigiosa – ou de uma utopia – , mas já estava sendo discutido e realizado em outros países.

A criação da escola pública para o povo se deu na Europa, carregada de caráter político, para manter a unidade rompida com o acirramento da luta de classes; diferentemente, no Brasil, levantou a bandeira em sua defesa para mobilizar a criação de uma unidade que congregasse os homens para a modernização da sociedade. Era necessário forçá-los a produzir para o mercado mundial, através do assalariamento. Para tanto, seria fundamental sua compreensão do valor do trabalho e da sua participação como cidadão, quando lhe fosse estendido o sufrágio. O mesmo projeto atenderia necessidades particulares, que não especificamente as européias. A sua defesa não pode significar que Rui Barbosa transplantou um modelo de escola que não fosse adequado ao país, como comumente a historiografia acusa os *pareceres* sobre educação. O homem no século XIX era cosmopolita e vivia num mundo em franco processo de globalização. Respeitadas algumas particularidades, como a necessidade de abolição da escravidão, de industrialização e a modernização das questões políticas, o Brasil não era menos capitalista que o resto do mundo. Inclusive, participava como personagem nesse cenário, através das relações comerciais e culturais.

Os *pareceres* sobre educação de Rui Barbosa, consoantes com as questões mundiais, colocaram como fundamental o ensino de ciências voltado para a vida privada – formação profissional – e para a vida pública – formação do cidadão. O conteúdo científico se colocava como exigência da sociedade brasileira para disciplinar a mão-de-obra, melhorar a produção e continuar concorrendo no mercado mundial. A sua proposta era avançada para a época, mas era um momento de preparação e de discussão das reformas a serem implementadas no século seguinte. Isto não significa ser utópico ou fazer transplante cultural. Ele o seria se buscasse inventar uma sociedade que não existisse. A modernização das relações sociais de produção era uma realidade. O telégrafo, por exemplo, estava no momento certo, ele era moderno e necessário. Através dele seria possível vencer as distâncias que separavam o governo central dos provinciais, facilitando a comunicação entre os homens. Com a proclamação da República difundiu-se o telégrafo, juntamente com o correio. Estes eram exigências econômicas e políticas, portanto eram fundamentais ao processo de modernização. A República desejou fazer-se moderna e a escola apareceu como um instrumento dessa modernização já no final do Império. Muitos intelectuais e parlamentares destacaram o papel primordial que ela poderia exercer no desenvolvimento de uma sociedade.

A educação para Rui Barbosa, segundo os seus estudiosos, era apresentada como um motor de transformação social. Porém, viu-se que a sua proposta de modernização do país não se restringia apenas à educação. Pode-se dizer que, na prática, ela ocupava um plano secundário. Isto é, apesar de seu discurso, em alguns momentos, colocá-la em primeiro lugar, a educação vai a reboque das reformas econômicas e políticas. Ela só se efetivaria quando estivessem colocadas as condições materiais para a sua existência. Levanta-se a hipótese de que esta é uma das explicações para a existência de tantos projetos que, como o de Rui Barbosa, não são nem discutidos no parlamento. O século XIX foi o século da educação, mas, no Brasil, a industrialização e a modernização das relações de produção, tão caras à sociedade burguesa, ainda estavam em vias de desenvolvimento. Afirmar, contundentemente, que a educação, para ele, era alavanca de transformação legítima mais um preconceito do que a compreensão do movimento histórico empreendido naquele momento. A educação é parte de um processo de transformação. A historiografia, ao particularizar os temas e tratar a educação por ela mesma, não considera as amplas relações que interagem com as propostas feitas no âmbito da educação, como a de Rui Barbosa. O processo de modernização se realizava independentemente da criação da escola e isto foi compreendido por ele, tanto que se empenhou em outros projetos como foi demonstrado no segundo capítulo deste trabalho.

Sem compreender os rumos que a história humana estava tomando, não é possível entender as questões educacionais. Esta não tem vida própria. Isolar a educação das lutas humanas é dar a ela uma autonomia e um poder que ela não tem. Pois, se a educação escolar, como demonstrou Rui Barbosa, poderia preparar o homem para a vida, a vida poderia prescindir dela, usando outras formas para resolver seus problemas em direção à modernização pretendida. A educação para o trabalho ia se resolvendo à medida que os imigrantes se dirigiam para o país já disciplinados pelo capital. Em sua maioria eram jovens, do sexo masculino, habitantes de cidades, tinham experiência com o trabalho assalariado, eram mais alfabetizados e traziam habilidades técnicas e manuais. Além disso, cada fábrica, em seu interior, treinava os seus trabalhadores. Mantinha-se certo número de aprendizes, ainda crianças, que eram treinados neste ou naquele aprendizado.

Jacob Penteado², em 1910, relatou os trabalhos realizados por crianças quando trabalhava, ainda menino, numa cristaleira. As crianças trabalhavam por volta de nove horas por dia, às vezes inclusive aos domingos. Crianças de até sete anos realizavam essa jornada de trabalho. O ambiente era péssimo, muito quente, sem ventilação, empoeirado, existiam cacos espalhados pelo chão, no qual as crianças andavam descalças, além dos maus tratos dos vidreiros. A jornada às vezes se alongava até doze horas, as crianças não iam almoçar ou lanchar em casa, carregavam pesos exorbitantes, muitas vezes molhavam suas roupas que secavam no corpo. Elas, porém, eram indispensáveis na fábrica de vidro. Executavam tarefas auxiliares a preços baixos. Auxiliavam no carregamento de água, levavam as peças de vidro para o recozimento, cuidavam de moldes, etc. Aos doze ou catorze anos os meninos eram “promovidos” e aprendiam a colher o vidro nos painéis e levar para o oficial cortar a quantidade necessária a cada peça. Depois do trabalho de colhedor, as crianças passavam a “soprar” peças de pouco valor até alcançar a posição oficial de vidreiro. Este trabalhador não podia ser improvisado, exigia dez anos de aprendizado, passando por todas as escalas da produção.

Este relato ilustra como ocorria a formação profissional no interior da própria fábrica, que produzia seus profissionais independentemente da criação da escola técnica. No interior do próprio trabalho educava-se o homem; porém ele realizava, na fábrica, atividades mecânicas que o embruteciam e podiam comprometer sua vida social, pois ele tinha compromisso com o público; na sociedade contemporânea ele é visto como um cidadão que pode opinar sobre as coisas do governo, através do exercício do voto. A massa votante deveria ser direcionada para votar sem perturbar a ordem social. A República, porém, que encaminhou projetos para a modernização da sociedade, liberou as comportas da produção, mas não realizou a democratização como um todo e não tinha porque temer – ou educar - as massas. O voto aberto, a política de cabresto, a fraude eleitoral, o coronelismo garantiam a eleição do candidato do governo. E o problema da formação do cidadão e, com ele, a garantia da unidade nacional ficarão, por muitas décadas, sufocados por questões mais urgentes.

²PENTEADO, Jacob. O trabalho de crianças. In: CARONE, E.. O movimento operário no Brasil. (1877-1944). São Paulo: Difel, 1979.

A escola vista como capaz de realizar a formação profissional e formar o cidadão eleitor, dadas as condições acima descritas ainda que de forma breve, não era, ainda, a questão prioritária ao Brasil, no final do século XIX. Rui Barbosa, embora não a tenha explicitado, tinha clareza dessa questão, por isso investiu no encaminhamento de mudanças político-econômicas de viabilidade imediata e que, de maneira indireta, iam ao encontro do projeto de modernização nacional pretendido.

ANEXO I

ÍNDICE GERAL DOS PARECERES SOBRE EDUCAÇÃO

A REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO

PREFÁCIO.....	IX
PARECER.....	5
I Despesas.....	11
II Liberdade de Ensino – Faculdades Provinciais.....	19
III Ciências Físicas e Naturais – Bacharelado.....	33
IV Taxas de Inscrição - Propinas.....	43
V Liberdade Científica – Programas - Duração do Curso Exame.....	47
VI Liberdade de freqüência.....	55
VII Nomeações – Acessos – Acumulações – Concursos.....	65
VIII Faculdades de Medicina.....	81
1) Cursos.....	81
2) Material Técnico e Pessoal Prático.....	93
3) Ensino Médico das Mulheres – Exames – Exposições - Prêmios.....	95
IX Faculdades de Direito.....	101
X Escola Politécnica.....	111
XI Escola de Engenharia Civil.....	119
XII Escola de Minas.....	125

XIII Curso Superior de Ciências Físicas e Naturais.....	131
XIV Instituto Nacional Agrônômico.....	137
XV Imperial Liceu Pedro II.....	147
XVI Ensino Secundário em Geral.....	193
 PROJETO.....	 195
 Título I Disposições Comuns aos Estabelecimentos de Ensino Superior.....	 195
Título II Das Faculdades de Medicina.....	204
Cap. I Da distribuição dos Cursos.....	204
Cap. II Do material técnico e pessoal de serviço prático.....	212
Cap. III Do Ensino.....	214
Cap. IV Dos alunos, sua inscrição, disciplina, exames.....	215
Cap. V Dos graduandos e graduados.....	217
Cap. VI Disposições gerais.....	219
Disposições transitórias.....	220
Título III Das Faculdades de Direito.....	220
Título IV Escola Politécnica.....	225
Título V Escola de Engenharia Civil.....	231
Título VI Escola Nacional de Minas.....	236
Título VII Curso Superior de Ciências Físicas e Naturais no Museu Nacional...	239
Título VIII Instituto Nacional Agrônômico.....	240
Título IX Instituto Meteorológico.....	244
Título X Do Ensino Secundário.....	245
Cap. I Imperial Liceu Pedro II.....	245
Cap. II Do Ensino Secundário em Geral.....	262
Título XI Disposições transitórias.....	265
Tabela n I - Vencimentos.....	266
Tabela n II - Emolumentos.....	266
Mapa da Distribuição das Lições pelos vários cursos do Liceu Imperial Pedro	

II.....	267
Mapa do Número de lições e Horas de Aula por semana em cada ano dos vários Cursos do Liceu Imperial Pedro II.....	270
ANEXOS.....	271
Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879.....	273
Lição 39º (Direito Romano).....	307
Adiantamento organizado na Secretaria da Câmara dos Deputados. Projetos relativos à instrução pública no decênio de 1870 a 1880.....	315
1870 - N. 183.....	317
1873 - N. 290.....	324
1873 - N. 463.....	328
1874 - N. 73-A.....	335
1877 - N. 92.....	348
1880 - N. 158.....	361
 BIBLIOGRAFIA.....	 363
 ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	 367

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO

ÍNDICE GERAL

(Dos quatro tomos relativos à Reforma do Ensino Primário)

VOLUME X - TOMO I

PREFÁCIO.....	IX
---------------	----

I - Estatística e situação do Ensino Popular.....	7
II - Ação do Estado – Ministério da Instrução Pública – 7.....	85
III - Despesas com o Ensino Público - Sua Incomparável fecundidade....	121
IV - Da Obrigação Escolar.....	181
V - Da escola leiga.....	269

VOLUME X - TOMO II

VI - Liberdade de Ensino.....	1
VII - Métodos e Programas Escolares.....	33
§ 1º Da Educação Física.....	65
§ 2º Música e Canto	99
§ 3º Desenho.....	
Escola Normal Nacional de Arte Aplicada.....	105
Caráter, distribuição, método do desenho na escola.....	141
A que mestres cabe, na Escola Primária, o ensino do desenho?.....	170
Sistema de formação do professorado.....	172
§ 4º Lições de Coisas - Método Intuitivo desenho.....	197
§ 5º Língua Materna – Gramática.....	216
§ 6º Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais.....	253
§ 7º Matemáticas elementares – Taquimetria.....	288
§ 8º Geografia e Cosmografia.....	292
§ 9º História.....	338
§ 10º Rudimentos de Economia Política.....	359
§ 11º Cultura Moral – Cultura Cívica.....	365
§ 12º Aspecto Geral do Programa – Sua exequibilidade.....	385

VOLUME X - TOMO III

VIII - Organização Pedagógica.....	1
Emprego do Tempo. Duração das lições	3
Número de alunos por Classe.....	20
Co-educação dos Sexos.....	23
Mestres e Mestras.....	33
Caixas Econômicas Escolares.....	37
Extensão dos Estudos Escolares; A Escola Superior.....	44
IX- Jardins de Crianças.....	57
Caráter, fim e meios do Jardim Froebel.....	80
A Leitura no Jardim de Crianças.....	88
Plano de Ensino.....	92
Formação do seu Professorado.....	96
Os Primeiros Professores.....	109
Gratuidade.....	117
X- Formação do Professorado: Escolas Normais.....	119
Programa das Escolas Normais.....	138
Duração do Curso.....	173
Condições de Admissão.....	184
Número de Alunos	186
Internato ou Externato.....	187
XI Do Museu Pedagógico Nacional.....	190
XII Do Magistério Primário	200
Concurso – Nomeações.....	200
Nomeações – Acessos - Incentivos.....	210
XIII Administração – Inspeção.....	217
Diretoria Geral.....	217
Inspetores Gerais.....	218

Inspetores Escolares de Distrito.....	219
XIV Conselho Superior de Instrução Nacional – conselhos diretores.....	224
XV Construção de Casas Escolares.....	228
XVI Do Fundo Escolar.....	241
O nosso projeto.....	271
XVII Conselhos Escolares de Paróquia.....	289

VOLUME X - TOMO IV

XVIII Higiene Escolar.....	1
Conclusão.....	67
Projeto.....	69
Art. 1º Liberdade de Ensino. Secularidade da Escola. Instrução Obrigatória.....	85
Art. 2º Da Educação Primária Pública e seu Magistério.....	85
Art. 3º Museu Pedagógico Nacional. Escola Normal Nacional de Arte Aplicada Classes e Escolas de Artes.....	117
Art. 4º Das Autoridades prepostas ao Ensino.....	125
Art. 5º Do Fundo Escolar.....	133
Art. 6º Dos Conselhos Escolares da Paróquia.....	137
Art. 7º Da Higiene Escolar.....	143
Art. 8º Disposições Diversas.....	147
Tabela de Vencimento.....	150
Apêndices	153
I - Trabalhos Escolares de Cartografia no Brasil.....	155
II - Museu Pedagógico Nacional.....	185
III - Projetos Rodolfo Dantas	213
Bibliografia	219
I - Obras Gerais, Monografias e Memórias.....	221

II -	Relatórios, Exposições e Publicações Oficiais.....	237
III -	Periódicos.....	243
	Índice Onomástico	245

ANEXO II

BIOGRAFIA SINTÉTICA DA VIDA DE RUI BARBOSA

Rui Barbosa nasceu em 5 de novembro de 1849, na cidade de Salvador, Bahia. Ele se inseriu no partido liberal seguindo as trilhas do pai, João Barbosa. Este era médico e político, tendo sido deputado provincial e deputado geral por duas legislaturas.

João Barbosa educou o filho para ser um orador, colocou-o no Colégio do Dr. Abílio Borges. Este educador estava sempre ligado às novidades educacionais: abolira o castigo físico, proibindo os professores de baterem nos alunos. Esta inovação era considerada radical, pois todos confiavam nas virtudes da oratória mas duvidavam dos métodos generosos. O novo método dava excelentes resultados com Rui Barbosa; este alfabetizou-se rapidamente, mostrou grande facilidade para a aprendizagem e muito amor pelos livros.

No secundário, Rui Barbosa cursou humanidades. Estudou alemão, enquanto esperava completar a idade mínima de 16 anos para ingressar na Faculdade de Direito de Recife, matriculou-se aí em 1866. Nela, freqüentou dois anos do curso jurídico, transferindo-se para São Paulo em 1868. Rui Barbosa se destacou no novo curso. Fez amizade com Castro Alves e Joaquim Nabuco; com eles passou a fazer parte da comissão literária da Faculdade. Conheceu também outras pessoas com as quais iria compor o cenário político futuro, como Rodrigues Alves, Martim Cabral, Afonso Pena e Bernardino Pamplona. Também participou ativamente da imprensa local.

Rui Barbosa, juntamente com os amigos de Faculdade, envolveu-se com o movimento republicano e com o abolicionista. Entretanto, distanciar-se-ia desses movimentos quando retornou à Bahia, em 1870, com o título de bacharel em Direito. Nesta província, iniciou uma tímida carreira jurídica e, aos poucos, adquiriu reputação literária. Ele

freqüentava, diariamente, o jornal "O Diário da Bahia", de propriedade de Manoel Dantas. Como era muito amigo da família Dantas, logo viu-se entre os seus redatores.

O excesso de trabalho o colocou doente e, junto com Rodolfo Dantas, viajou para a França para descansar numa estação de banhos. Permaneceu quatro meses nesse país. Continuou seu tratamento de saúde no Brasil e depois de curado voltou, com fúria, à atividade no jornal. Havia muito que falar, pois os conservadores estavam se utilizando das idéias liberais, como a Lei do Ventre Livre, proposta por Rio Branco, irritando seus autores e defensores. O partido liberal investia suas forças na questão da eleição direta, sobre ela Rui Barbosa pronunciou vários discursos.

Ficou noivo em 1876 e partiu para a corte, com o intuito de fazer carreira. Na capital, começou a trabalhar como advogado e travou relações com influentes personalidades do mundo político. No Rio de Janeiro contactou Saldanha Marinho que o reaproximou dos antigos colegas da maçonaria que conhecera em São Paulo.

Na loja maçônica, iniciou a discussão sobre a liberdade religiosa. Traduziu o livro "O Papa e o Concílio", de Doellinger, anexando a ele um prefácio maior que o livro. Nesse estudo concluiu que era urgente a separação entre o Estado e a Igreja. Nesse período casou-se, todavia permaneceu pouco tempo no Rio de Janeiro, regressou à Bahia e assumiu a direção do jornal.

Em 1878, Rui Barbosa se elegeu deputado na província baiana iniciando sua vida parlamentar. Logo em seguida elegeu-se deputado geral. No parlamento foi acusado de fazer discursos muito longos, porém nunca se preocupou em encurtá-los. Um dos exemplos marcantes dessa sua característica é a extensão dos pareceres acerca da educação, composto por cinco volumes que excedem a 1500 páginas. Enquanto Parlamentar envolveu-se primeiramente com o projeto de reforma eleitoral, em seguida com o parecer sobre educação e, finalmente, com a discussão da lei do sexagenário. Os dois últimos projetos não obtiveram êxito na Câmara.

Devido ao seu parecer sobre o ensino, foi chamado para uma conversa com o Imperador. Em 1884 deixou o parlamento. Candidatou-se por duas vezes consecutivas ao cargo, em 1885 e 1886, mas não se reelegeu. Fora da Câmara dedicou-se à advocacia, à imprensa e publicou a tradução de "Lições de Coisas", do educador americano Norman Allison Calkins, em 1886.

Na imprensa, Rui Barbosa continuou a luta pela abolição, interrompendo-a em 1887, quando ficou doente. Em 1888 foi decretada a abolição da escravatura, dando por encerrada a questão. No ano seguinte, ele envolveu-se em incidentes entre o governo e o exército e com a questão da federação.

No jornal "Diário de Notícias", iniciou forte campanha para que a monarquia adotasse o regime federativo, a exemplo dos Estados Unidos. Foi convidado pelo Visconde de Ouro Preto para ser ministro, mas Rui Barbosa, devido às suas idéias sobre a federação do país, não aceitou, distanciando-se do partido liberal e da monarquia.

Proclamada a República pela tropa comandada pelo general Deodoro da Fonseca, foi convidado para ocupar a pasta das finanças. Como ministro, foi bastante ousado: abandonou o lastro ouro, ampliou as emissões e alterou o regime das sociedades anônimas, provocando uma reviravolta completa na vida econômica do país. Alastrou-se, porém, o delírio da especulação culminando com o encilhamento. Rui Barbosa foi criticado com violência. No início da República dedicou-se também à questão do saneamento urbano e à redação da nova constituição. Foi nomeado vice-presidente da República, no período de 31 de dezembro de 1889 a agosto de 1890, permanecendo no cargo durante 15 meses.

Após a sua demissão, o presidente da república teve muitos atritos com os parlamentares e dissolveu a Câmara. Em 23 de novembro de 1891, Floriano Peixoto chefiou uma revolução reestabelecendo o Congresso, levando à renúncia de Deodoro da Fonseca. Floriano, como vice-presidente, assumiu o governo. Este não aceitou convocar nova eleição para presidente, logo decretando estado de sítio, o que levou muitos opositores para o cárcere. Encerrado o estado de sítio, Rui Barbosa, como advogado, pediu habeas-corpus em favor dos desterrados.

Pela imprensa, divulgou os trabalhos norte-americanos e a sua influência na Constituição. Em 1892 se reelegera senador pela Bahia e assumiu a direção do "Jornal do Brasil", onde pedia eleição para presidente. O país se agitava, em 6 de setembro de 1893 ocorreu a revolta da Marinha contra o governo de Floriano. Embora Rui Barbosa não estivesse envolvido com os revoltosos, sob ameaça do estado de sítio, foi obrigado a procurar abrigo na legação do Chile. Em seguida, saiu do país em direção à Argentina. Tentou retornar ao Brasil, mas não obteve sucesso. Assim, fixou-se na Argentina com a família, permanecendo neste país seis meses. Em seguida mudou-se para Portugal, logo transferindo-se para a Inglaterra,

estabeleceu-se em Londres. Desta cidade colaborou com o “Jornal do Comércio”. A partir da reunião dos artigos publicados neste jornal escreveu “Cartas de Inglaterra”.

Em 1895 retornou ao Brasil, no ano seguinte se reelegeu senador pelo seu estado natal. Rui Barbosa voltou-se para o jornalismo e publicou artigos no jornal “A Imprensa”. Em 1902 trabalhou na comissão incumbida de estudar o projeto do Código Civil. Em 1905 participou das discussões sobre os limites entre o Brasil e a Bolívia. Estes países disputavam o território do Acre. Rui Barbosa saiu desta negociação por discordar do encaminhamento dado por Rio Branco, ministro das Relações Exteriores. Após a resolução desta questão, assumiu, como advogado, a causa movida pelo estado do Amazonas contra o Brasil, requisitando aquele território.

Em 1907 foi convidado para ser o representante brasileiro na Segunda Conferência da Paz, a ser realizada em Haia. Sua participação nesta conferência é descrita, pelos biógrafos e comentaristas, com muitos louvores. No ano de 1909 candidatou-se para presidente da República, disputando o pleito com Hermes da Fonseca. Esta disputa ficou conhecida como campanha civilista. Ele obteve maioria de votos nas grandes cidades, porém perdeu no interior do país.

Em 1916 ele foi convidado pelo governo de Venceslau Braz para ir à Argentina, como embaixador, durante as comemorações da independência daquele país. Em uma conferência na Faculdade de Direito de Buenos Aires discutiu a necessidade dos países de não se manterem neutros frente aos acontecimentos da grande guerra. Em 1918 foi comemorado seu Jubileu Cívico, seguido da inauguração de seu busto na Biblioteca Nacional. No ano seguinte novamente concorreu à presidência do país, o pleito fora disputado com Eptácio Pessoa, que saiu vitorioso. Terminada essa eleição, foi para a Bahia apoiar um candidato de oposição. Em 1921 renunciou à cadeira de senador, porém seu mandato foi renovado. No ano de 1922 Artur Bernardes assumiu o poder, Rui Barbosa, porém, não acompanhou esse governo, ficou adoentado e se retirou para Petrópolis. Faleceu em primeiro de março de 1923.

BIBLIOGRAFIA

1- OBRAS DE RUI BARBOSA:

- BARBOSA, Rui. Obras didáticas. (Traduções). Obras completas. Vol. II, tomo III, manuscrito organizado para publicação (Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa).
- _____. Discursos na Assembléia Provincial da Bahia. Obras completas. Vol. V, tomo I. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1983.
- _____. Discursos parlamentares (Câmara dos Deputados). Obras completas. Vol. VI e VII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.
- _____. Reforma do ensino secundário e superior. Obras completas. Vol. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.
- _____. Discursos parlamentares. Centenário do Marquês de Pombal. O desenho e a arte industrial. Obras completas. Vol. IX, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948.
- _____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras completas. Vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- _____. Discursos parlamentares. Emancipação dos escravos. Obras completas. Vol. XI, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.
- _____. Abolicionismo. Obras completas. Vol. XII, tomo I. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- _____. Lições de coisas (Tradução). Obras completas. Vol. XIII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956.
- _____. Trabalhos diversos. Obras completas. Vol. XIII, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1962.

- _____. Questão militar. Abolicionismo. Trabalhos jurídicos. Swift. Obras completas. Vol. XIV, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1955.
- _____. Trabalhos diversos. Obras completas. Vol. XV, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1955.
- _____. Queda do Império (Diário de Notícias). Obras completas. Vol. XVI, Tomo I ao VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: 1947.
- _____. A Constituição de 1891. Obras completas. Vol. XVII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- _____. Discursos parlamentares. Jornalismo. Obras completas. Vol. XVIII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.
- _____. Relatório do ministro da Fazenda. Obras completas. Vol. XVIII, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.
- _____. Anexos ao relatório do ministro da Fazenda. Obras completas. Vol. XVIII, tomo IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.
- _____. Discursos parlamentares. Obras completas. Vol. XIX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- _____. Discursos e pareceres parlamentares. Obras completas. Vol. XIX, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948.
- _____. Excursão eleitoral. Obras completas. Vol. XXXVI, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1965.
- _____. Excursão eleitoral. Obras completas. Vol. XXXVII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1867.
- _____. Campanha presidencial. Obras completas. Vol. XLVI, tomo I e II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.
- _____. Campanha da Bahia. Obras completas. Vol. XLVI, tomo III. Rio de Janeiro: Ministério de Cultura; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- _____. Cartas de Inglaterra. São Paulo: Livraria Iracema, 1966.
- _____. O organizador da República. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1989.
- _____. O liberalismo e a Constituição de 1888: Textos selecionados de Rui Barbosa; organização de Vicente Barreto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

- _____. A época. Rio de Janeiro, 7 out. 1912.
- _____. Carta à L. Cruz, 20 de Abril de 1883, (Manuscrito - Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa)
- _____. Carta à Hasselmann, 15 de Maio de 1893. (Manuscrito - Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa)
- _____. Teoria política. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson, 1957.

2- BIBLIOGRAFIA SOBRE A VIDA E OBRA DO AUTOR:

- AGUIAR, Pinto de. Rui e a economia brasileira. Rio de Janeiro: FCRB, 1975.
- ALVES, Isaias. Vocação pedagógica de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1959.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Rui, naquele tempo. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. 5ª f. 1º de mar. 1973.
- ANDREUCCI, Carlos Alberto. Rui e a Educação. Subsídios para o estudo do ensino primário no período imperial. Araraquara, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1973. (Tese de doutorado)
- BALEEIRO, Aliomar. Rui, um estadista no Ministério da Fazenda. Salvador, Progresso, 1954.
- BANDEIRA, Carlos Viana. Lado a lado de Rui. Rio de Janeiro: MEC, INL, 1960.
- BARBOSA, Lima. Ruy Barbosa. São Paulo: Progresso Editorial.
- CARDOSO, Clodomir. Rui Barbosa: a sua integridade moral e a unidade da sua obra. Rio de Janeiro: Revista de Língua Portuguesa, 1926.
- CARNEIRO, José F. Rui Barbosa defensor da liberdade e da família. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1954.
- CARVALHO, Antônio Gontijo. Rui estudante. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.
- COSTA, Antônio Joaquim. Rui Barbosa na intimidade. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.
- DELGADO, Luiz. Rui Barbosa. São Paulo: José Olympio, 1945.

- _____. Rui Barbosa: tentativa de compreensão e de síntese. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.
- FREYRE, Gilberto. Pessoas, coisas e animais. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1981.
- GIL, Otto. Rui, o advogado. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1972.
- GONÇALVES, Vera Tereza Valdemarin. O liberalismo demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1994. (Tese de Doutorado)
- HADDAD, Ibrahim. As coordenadas do pensamento pedagógico - educacional de Rui Barbosa. França: Editora Santa Rita, 1968.
- JOHNSON, Phil Briam. Rui Barbosa e a reforma educacional: "As lições de Coisas". Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.
- LACERDA, Virgínia Côrtes de. Rui Barbosa em Haia. Rio de Janeiro: C.R.B., 1957.
- LACOMBE, Américo Jacobina. À sombra de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984.
- _____. O pensamento vivo de Rui Barbosa. São Paulo: Martins, 1961.
- _____. et. alii. Rui Barbosa e a queima dos arquivos. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- LEME, Ernesto. Rui e São Paulo. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.
- LOURENÇO FILHO. A pedagogia de Rui Barbosa. São Paulo: Melhoramentos, 1956.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. Rui o homem e o mito. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- MANGABEIRA, João. O estadista da República. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1960.
- MEIRELES, Cecília. Rui. Pequena história de uma grande vida. São Paulo: Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, s. d.
- MONTEIRO, Exupero. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1958.
- MORAN, Emílio Frederico. Rui e a abolição. Tradução de Conly Silva. Rio de Janeiro: MEC, 1973.
- NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti R. do. Origens do pensamento conservador liberal modernizador na educação brasileira. Campinas, UNICAMP, 1989. (Doutorado)
- NERY, Fernando. Rui Barbosa, ensaio biográfico. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1955.

- NOGUEIRA, Rubem. História de Rui Barbosa. Salvador: Progresso, 1957.
- NUNES, Reginaldo. Rui Barbosa: as duas conferências de Haia, o Supremo Tribunal Federal e o Instituto dos Advogados. Rio de Janeiro, 1958.
- OLIVEIRA, José Carlos. Ciência e Política Científica em Rui Barbosa. Revista da Sociedade Latino - Americana de História da Ciência e Tecnologia. Mexico. Quipi, vol. 5, nº 2, Maio Agosto de 1988, p. 231 - 264.
- ORNELLAS, Archimino. Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Associação Atlética Banco do Brasil, 1955.
- PALHA, Américo. História da vida de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1954.
- PENTEADO, José de Arruda. A consciência no pensamento pedagógico de Rui Barbosa. São Paulo: Brasiliiana, 1984.
- PEREIRA, Baptista. Directrizes de Ruy Barbosa. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1932.
- PEREIRA, M. F. P. Rui, grandeza d'alma. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.
- PINTO, Aguiar de. Rui e a economia brasileira. 1973.
- PINTO, Aparecida Marcianinha. Rui Barbosa: A educação pela arte. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1996. (Dissertação de mestrado)
- PINTO, Pedro A. Locuções e expressões na "Réplica" de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.
- PIRES, Homero. Rui Barbosa e os livros. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.
- REALE, Miguel. O jovem Rui e a educação liberal. (Monografia datilografada).
_____. Figuras da inteligência brasileira. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza. Editora da Universidade Federal do Ceará, 1984.
- REAL, Regina Monteiro. Rui Barbosa em Buenos Aires. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1969.
- RIBEIRO, Joaquim de. Rui Barbosa e João Ribeiro. Rio de Janeiro: MEC, 1958.
- RUY e o Ensino Industrial. Palestra realizada na escola técnica Parobé pelo Dr. Albino de Bem Veiga. O técnico. Ano 6, nº 31, set-out-nov. Órgão oficial do grêmio estudantil - da Escola Técnica Parobe - 1949.
- SABOYA, Vilma Trindade de. A reforma de Rui Barbosa sobre o ensino primário. (1882 - 1883). Um projeto de "modernização" do Brasil. Campo Grande, Universidade Federal

- de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. 1991. (Dissertação de Mestrado).
- SCELLE, G. & DELORENZONETO, A commémoration du centenaire de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1953.
- SCHMIDT, Augusto Frederico. Ruy Barbosa defensor do homem. Rio Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.
- SIMON, Michel. Ruy. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.
- SMITH, Carleton Sprague. Os livros norte-americanos no pensamento de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.
- SOARES e SILVA, Al. E. M. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.
- SODRÉ, Monis. Ruy Barbosa perante a História. (Factos e Documentos). Bahia: Imprensa official do Estado, 1919.
- VIANA FILHO, Luís. Rui Barbosa: Seis conferências. Rio de Janeiro: MEC, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.
- _____. A vida de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.
- VILLAS-BOAS, N. B. A Rui o que é de Rui. Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa, 1958.

3- BIBLIOGRAFIA DO OU SOBRE O PERÍODO DO AUTOR:

- ABREU, Marcelo de Paiva (org); Carneiro, Dionísio Dias...[et al]. A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana, 1889-1989. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- A Educação nas mensagens presidenciais (1890 - 1986) . Brasília: INEP, 1987.
- AGUIAR, Pinto de. Um episódio da reação liberal de 1878. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1983.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: Puc; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.

- AVÉ-LALLEMANT, Robert. Viagens pelas províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1980.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.
- BARRIGUELLI, José C. (Org.). O pensamento político da classe dominante paulista 1873-1928. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Arquivo de História Contemporânea, 1986. UFScar/AHC.
- BASTOS, B. C. Tavares. Cartas do solitário. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1975.
_____. A província. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1975.
- BINZER, Ina von. Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BONIFÁCIO, J. & BARBOSA, Rui. O pensamento vivo de José Bonifácio e Rui Barbosa. São Paulo: Martins, 1967.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. História geral da civilização brasileira. Tomo II O Brasil monárquico. Reações e Transações. Vol. 3. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972, p.177
_____. História geral da civilização brasileira. Tomo II O Brasil monárquico. Do Império à República. Vol. 5. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- BUNBURY, Charles James. Viagem de um naturalista inglês ao Rio de Janeiro e Minas Gerais. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1981.
- BURMEISTER, Hermann. Viagem ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1980.
- CANO, Wilson. Raízes da concentração industrial em São Paulo. Rio de Janeiro, São Paulo: Difel, 1977.
- CARNEIRO, Reginaldo. Manifesto republicano. A idéia republicana no Brasil através dos documentos. São Paulo: Alfa Omega, 1973.
- CARONE, Edgard. O pensamento industrial no Brasil. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.
_____. O movimento operário no Brasil. (1877-1844). São Paulo: Difel, 1979.
- Carta da Comissão de Libertos da Estação do Paty para Rui Barbosa. Município de Vassouras, 19 de abril de 1889. (Manuscrito - Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa).

- Carta de Leopoldo Saboia para Rui Barbosa em 20 de Agosto de 1911. (Manuscrito - Arquivo da Casa de Rui Barbosa).
- CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTRO, Therezinha. História documental do Brasil. São Paulo: Rio de Janeiro: Record, 1968.
- CHIZZOTTI, Antonio. As origens da instrução pública no Brasil. Análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e implicações para a Filosofia da Educação. São Paulo: PUC, 1975.(Dissertação de Mestrado)
- Congresso agrícola de 1878. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1988.
- Congresso agrícola , Recife,1878. Trabalhos. Recife: Tip. de M. Figueira, 1879.
- CORREA, Serzedelo. O Problema econômico no Brasil. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.
- COSTA, Emília Viotti. Da Monarquia à República. Momentos decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, João Cruz. Contribuição à história das idéias no Brasil. (O desenvolvimento da filosofia no Brasil e a evolução histórica nacional). Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- COUDREAU, Henri. Viagem à Itaboca e ao Itacaiúnas. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1980.
- COUTY, Louis. O Brasil em 1884 esboços sociológicos. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1984.
- _____. A escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Euclides. Contrastes e confrontos. Porto: Léo & Irmão, 1923.
- _____. À margem da história. Porto: Léo & Irmão, 1913.
- DARWIN, Charles. Viagem de um naturalista ao redor do mundo. São Paulo: Abril Cultural, s.d.
- D'ORBIGNY, Alcide. Viagem pitoresca através do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1976.
- EGÍDIO, Emersom M. Da mão invisível à visível mão. São Carlos, UFSCAR, 1990. (Dissertação de Mestrado)

- Em Aberto. Brasília, ano 3, n.23, set/ out. 1984.
- ESCHWEGE, W. L. von. Pluto Brasiliensis. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1979.
(Reconquista do Brasil, v.58-59).
- FAORO, Raimundo. Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.
- GARDNER, George. Viagem ao interior do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1975.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Império Brasileiro. São Paulo: Grijalbo e USP, 1972.
- HOBBSAWM, Eric J.. A era dos impérios 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HOLLOWAY, Thomas H. Imigrantes para o café. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KIDDER, Daniel P. Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do norte do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1980.
- LAMOUNIER, Maria Lúcia. Da escravidão ao trabalho livre. Campinas: Papyrus, 1988.
- LEONEL, Zélia. Contribuição à história da escola pública. (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994. (Tese de Doutorado)
- LEVASSEUR, E. Rapport. In: Exposition Universelle de Vienne. Vol. IV. Paris: Ministère de l'Education, 1875.
- LIMA, Oliveira. O Império brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1989.
- LUZ, Nícia Vilela A luta pela industrialização do Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961.
- MACEDO, Joaquim Manuel. As vítimas algozes. Quadros da escravidão. São Paulo: Scipione; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1991.
- MACHADO, Costa. Discursos proferidos na Câmara dos Deputados. São Paulo: Abercio R. Moreira, 1897.
- MACHADO, Maria Cristina G. Reinações de um escritor: Monteiro Lobato. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1993. (Dissertação de Mestrado)
- MARQUES, M. E. de Azevedo. Província de São Paulo. Vol. I, Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1980.
- MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Alfa-Omega, s. d.

- MARX & ENGELS. Carta de Marx à Engels. In: La guerra civil en los Estados Unidos(1861-1865). México: Roco, 1973.
- MILLET, Henrique Augusto. Os quebra-quilos e a crise da lavoura. São Paulo: Global; Brasília: INL, 1987.
- MOACIR, Primitivo. A instrução e o Império. Vol. II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- MORAES, Evaristo de. A campanha abolicionista. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- MURTINHO, Joaquim. Idéias econômicas de Joaquim Murтинho. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1980.
- NABUCO, Joaquim. Discursos parlamentares. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1950.
- _____. Campanha abolicionista no Recife. Eleições de 1884. Brasília: Senado Federal; Brasília: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- _____. Minha formação. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson, 1952.
- _____. O abolicionismo. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. A escravidão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 1988.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira República. São Paulo: EPU-Edusp, 1974.
- NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos de História 1500 a 2000. São Paulo: Melhoramentos, 1898.
- OTAVIANO, Francisco. Cartas de Francisco Otaviano. Rio de Janeiro: Civilização brasileira; Brasília: INL, 1977.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- PERDIGÃO MALHEIRO, Agostinho Marques. A escravidão no Brasil: Ensaio histórico-jurídico- social. São Paulo: Cultura, 1944.
- PEREIRA, Lupércio Antonio. Limites históricos do pensamento abolicionista. Assis, UNESP- Campus de Assis, 1986. (Dissertação de Mestrado)
- PORTO, A. et alii. Processo de modernização do Brasil, 1850-1930. Economia e sociedade, uma bibliografia. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, Biblioteca Crefisul, 1985.

- PORTO, Manoel Ernesto Campos. Apontamentos para a história da República. São Paulo: CNPQ & Brasiliense, 1990.
- QUEIROZ, Eça de. A emigração como força civilizadora. Lisboa: Perspectivas & Realidades, 1979.
- _____. Notas Contemporâneas. Obras completas de Eça de Queiroz. Vol. II. Porto: Lello & Irmão, s. d..
- REVISTA do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. v. 205, out-dez. 1949, p. 22-34.
- RIBEIRO, Maria Luíza Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SALES, Alberto. A pátria paulista. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. Segunda viagem ao Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1974.
- _____. Viagem pelo distrito dos Diamantes e litoral do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1974.
- _____. Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1975.
- _____. Viagem ao Espírito Santo e Rio Doce. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1974.
- SARAIVA, José Antônio. Discursos parlamentares. Brasília: Câmaras dos Deputados; Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. A educação brasileira. Estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHELBAUER, Anaete Regina. Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.
- SEIDLER, Carl. Dez anos no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1890.
- SOUZA, Francisco Belisário Soares. O sistema eleitoral no Império. Brasília: Senado Federal, 1987.
- STAMATO, M. I. L'Ecole primaire publique au Brasil de l'Independance a la République: 1822/1889. Paris. Université de la Sourbone Nouvele II, 1992. (Thèse pour le Doctorat)

- SUSIGAN, Wilson. Indústria brasileira origem e desenvolvimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- TANNURI, Luís Antonio. O encilhamento. São Paulo: Editora Hucitec; Campinas: Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1981.
- TAUNAY, Visconde de. O encilhamento. Rio de Janeiro: Melhoramentos, s.d..
- TOBIAS, José Antônio. História da educação brasileira. São Paulo: Editora Juriscred Ltda., 1972.
- TOCQUEVILLE, Alexis. A emancipação dos escravos. Tradução Fani Goldfarb Figueira. São Paulo: Papyrus, 1994.
- _____. A democracia na América. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.
- TSCHUDI, J. J. Viagem às províncias do Rio de Janeiro e São Paulo. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1980.
- VERSIANI, Flávio Rabelo & BARROS, José Roberto Mendonça de (organizadores). Formação econômica do Brasil: A experiência da industrialização. Período republicano. São Paulo: Saraiva, 1977.
- WERNECK, Francisco Peixoto de Lacerda. Memórias sobre a fundação de uma fazenda na província do Rio de Janeiro. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1985.
- ZALUAR, Augusto Emílio. Peregrinação pela província de São Paulo (1860-1861). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1979.